

Benner, Dietrich; Ramseger, Jörg

Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck

Weinheim : Juventa 1981, 194 S. - (Juventa-Materialien; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich; Ramseger, Jörg: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. Weinheim : Juventa 1981, 194 S. - (Juventa-Materialien; 50) - URN: urn:nbn:de:01111-opus-16636 - DOI: 10.25656/01:1663

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-16636>

<https://doi.org/10.25656/01:1663>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dietrich Benner / Jörg Ramseger

**Wenn die Schule sich öffnet
Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck**

**Unter Mitarbeit von Gertraud Greiling, Marlies Hegemann,
Mechthild Stöver und Gisela Zimmer**

Juventa Verlag 1981

Inhalt

	Vorwort	7
1	Ein erster Blick in die Schule	11
1.1	Kurzinformation	11
1.2	Ein Tag im Grundschulprojekt Gievenbeck	12
2	Anfänge und Absichten des Grundschulprojekts	18
2.1	Projektgeschichte	18
2.2	Ziele und Aufgaben	22
3	Rahmenbedingungen und Strukturen der pädagogischen Arbeit	30
3.1	Überblick über Strukturelemente des Grundschulprojekts	30
3.2	Raumstrukturen	32
3.2.1	Schulgröße	32
3.2.2	Ein Raumprogramm für eine offene Grundschule	33
3.2.3	Erfahrungen mit verschiedenen Raumstrukturen	35
3.3	Zeitstrukturen	44
3.3.1	Rhythmisierung des Tagesverlaufs	44
3.3.2	Offene Phasen	47
3.3.3	Auswirkungen der veränderten Zeitstruktur in der Ganztagschule	49
3.4	Planungsstrukturen	52
3.4.1	Die Klassenkonferenz	53
3.4.2	Projektsitzungen	55
3.4.3	Diskussionsanlässe	56
3.4.4	Schülerbeteiligung bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis	58
3.5	Personalstruktur	60
3.5.1	Pädagogik im Team	60
3.5.2	Auswirkungen der Teamarbeit auf die Kinder	63
3.5.3	Auswirkungen der Teamarbeit auf die Mitarbeiter	64
3.5.4	Zur Stellung der sozialpädagogischen Mitarbeiter	69
3.6	Zur Differenzierung der Praxis: Elementartechniken, Handlungsfelder, Projekte	73
4	Wenn die Schule sich öffnet: Erfahrungen aus der Praxis	80
4.1	Das Erlernen der Elementartechniken	80
4.1.1	Lesen	80
4.1.2	Schreiben	88
4.1.3	Mathematik	91
4.2	Einführung in die Handlungsfelder	96

4.2.1	Etwas gemeinsam herstellen: Arbeit und Technik	97
4.2.2	Miteinander leben lernen: Sitte	99
4.2.3	Gemeinsame Regelungen finden: Politik	101
4.2.4	Wirklichkeit differenziert wahrnehmen: Ästhetik	103
4.2.5	Einführung in die Sinn- und Todesproblematik: Religion	111
4.3	Lernen in Projekten	113
4.3.1	Projekt „Schulanfang“	116
4.3.2	„Schulwegprojekt“	119
4.3.3	„Kinder und alte Leute“	140
4.4	Elternmitwirkung	166
4.5	Einzelfallhilfe	176
4.6	Stadtteilarbeit	177
5	Wissenschaftliche Begleitforschung im pädagogischen Experiment	185
	Anhang	
	Stellenbeschreibung der sozialpädagogischen Fachkräfte	192
	Zusammenarbeit der Erzieherin der Ganztagschule und der Sozialpädagogen der außerschulischen Jugend- arbeit in Gievenbeck	194
	Kosten- und Finanzierungsübersicht	195

Vorwort

Der hier vorgelegte Band berichtet über die pädagogische Konzeption und die Praxis des Grundschulprojekts Gievenbeck: einer „offenen Schule“ in Ganztagsform für Kinder des ersten bis vierten Schuljahrs.

Im Mittelpunkt stehen dabei die Erfahrungen, die wir im ersten Jahr nach der Einrichtung dieser Schule in Gievenbeck, einem Stadtteil von Münster, gesammelt haben. Aus mehreren Gründen scheinen uns diese Erfahrungen von allgemeinem Interesse zu sein.

Unter Öffnung der Schule verstehen wir eine Aufgabe, die über Fragen der Grundschule hinausreicht und sich auf jede Schulstufe und jeden Schultyp bezieht. Über „offene Schule“ und „offene Curricula“ wurde bislang vor allem unter methodischen Gesichtspunkten diskutiert. *Dagegen* legen die Konzeption und die Praxis des Grundschulprojekts Gievenbeck besonderen Wert auf den *Zusammenhang* von methodischen, thematischen und institutionellen Aspekten eines offenen Unterrichts. Eine wirkliche Öffnung der Schule gelingt nirgends schon aufgrund rein methodischer Maßnahmen im Sinne einer bloßen Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts. Sie hängt vielmehr wesentlich davon ab, daß die in verschiedene Unterrichtsfächer aufgeteilten Lerninhalte in für die Kinder und Jugendlichen einsichtigen fächerübergreifenden Aufgaben thematisch zusammengeführt und die institutionellen Grenzen zwischen innerschulischen und außerschulischen Lernprozessen durchlässig werden.

Zugleich will unser Bericht einen spezifischen Beitrag zur Diskussion über die Ganztagsschule leisten. Ganztagerziehung wird oft als eine Möglichkeit propagiert, die pädagogische Qualität von Schule zu verbessern und gleichzeitig Familie und Arbeitswelt von der Wahrnehmung auch erzieherischer Aufgaben zu entlasten. *Dagegen* vertritt die hier vorgelegte Arbeit die Auffassung, daß die pädagogische Qualität unserer Schule nur im Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität der anderen gesellschaftlichen Bereiche verbessert werden kann. Deshalb will das Grundschulprojekt Gievenbeck als Ganztageseinrichtung die Eltern nicht von Erziehungsaufgaben entlasten, sondern sie einladen, an der Erziehung ihrer Kinder auch in der Schule mitzuwirken. Deshalb soll durch die Ganztagerziehung die Abschottung der Kinder von den anderen gesellschaftlichen Bereichen nicht

vergrößert, sondern umgekehrt die Öffnung der Schule zum Stadtteil und geselligen Leben erleichtert werden.

Damit ist bereits die spezifische Zielperspektive des Grundschulprojekts Gievenbeck angesprochen (vgl. Kap. 2). Die angestrebte methodische, thematische und institutionelle Öffnung der Schule soll zwei Zielen dienen: der Verminderung der Trennung zwischen schulischem Lernen und außerschulischer Erfahrung der Kinder und der Überwindung der Trennung zwischen innerschulischer und außerschulischer Pädagogik und Erziehung. Zu diesem Zweck wurden besondere Rahmenbedingungen geschaffen und eine Schul- und Sozialpädagogik integrierende Konzeption für die pädagogische Praxis entwickelt, welche die Grundschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen extensiv auslegt (vgl. Kap. 3).

Im Vordergrund unseres Berichts steht jedoch nicht die Beschreibung der Rahmenbedingungen und der Konzeption des Grundschulprojekts. Vielmehr nimmt das Kapitel über die praktischen Erfahrungen im ersten Jahr des Grundschulprojekts den weitaus größten Raum ein (vgl. Kap. 4). Wir sind nämlich der Meinung, daß wirkliche Fortschritte in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und pädagogischen Praxis entscheidend davon abhängen, daß die pädagogische Praxis eine konstruktive Bedeutung für die Weiterentwicklung pädagogischer Theorie gewinnt und letztere ihre Handlungsrelevanz nicht lediglich theoretisch postulieren darf, sondern von seiten der Praxis auch tatsächlich erhalten muß. Einer solch kritischen Funktion pädagogischer Theorie und konstruktiven Bedeutung pädagogischer Praxis versuchen die Erfahrungsberichte zu dienen, indem sie sowohl über Erfolge als auch über Mißerfolge informieren und auf beschönigende Tendenzen, die die Handlungsrelevanz der Theorie und die Dignität der Praxis eher vortäuschen als bestätigen würden, verzichten.

Dieser Einstellung entspricht ein Verständnis von wissenschaftlicher Begleitforschung im pädagogischen Experiment, welches sich gegenüber Annahmen einer direkten Übertragbarkeit theoretischer und praktischer Erfahrungen kritisch verhält (vgl. Kap. 5). Entgegen einer weitverbreiteten Meinung ist pädagogische Praxis grundsätzlich nicht wiederholbar. Kein Lehrer kann eine gelungene pädagogische Situation oder einen erfolgreichen pädagogischen Prozeß einfach reproduzieren. Noch weniger kann er sich gelungene Situationen und erfolgreiche Prozesse aus Erfahrungsberichten von Kollegen zum unmittelbaren Vorbild nehmen. Erfah-

rungsberichte können nur Anregungen geben für stets neue Praxis und auf Bedingungen erfolgreichen Handelns sowie auf mögliche Wirkungen und Nebenwirkungen verschiedener Handlungsstrategien hinweisen. Wir hoffen, daß der hier vorgelegte Band ermutigt, eigene Erfahrungen zu machen, und nicht mißverstanden wird als eine Musterlektion, die fremde Praxis normieren oder über fremde Praxis urteilen möchte.

Dem möglichen Mißverständnis, es sollten oder könnten hier Produkte mit dem Gütesiegel unmittelbarer Übertragbarkeit und Multiplizierbarkeit vorgelegt werden, versucht unser Bericht dadurch zu begegnen, daß er bewußt die vielfältigen und auf unterschiedlichen Ebenen anzusetzenden Anstrengungen hervorhebt, die erst zusammengenommen über Erfolg und Mißerfolg eines Projekts entscheiden. Daß es im Fall des Grundschulprojekts Gievenbeck mehr als zehn Jahre dauerte, bis die seinerzeit von Lehrern und Eltern einer Schule entwickelten Initiativen personell, räumlich und finanziell auf der Grundlage einer pädagogischen Gesamtkonzeption abgesichert werden konnten, mag einerseits zeigen, wie komplex und schwierig es zuweilen ist, praxisorientierte Reformen im Bildungswesen einzuleiten und durchzuführen. Es mag aber andererseits auch deutlich machen, daß dauerhaftes Engagement, jahrelange Arbeit, Kampf gegen die eigene Resignation und die Hoffnung nie aufgebender Einsatz am Ende doch zum Erfolg führen können.

Unser Bericht entstand auf der Basis einer mehr als drei Jahre bewährten Zusammenarbeit der im Grundschulprojekt tätigen Mitarbeiter und wurde auf der Grundlage zahlreicher Konzeptpapiere, Tagebücher, Praxisprotokolle und -auswertungen erstellt. Alle Kapitel wurden gemeinsam beraten. Das Kapitel 2 sowie die Abschnitte 3.6 und 4.3.2 verfaßte D. Benner; die Kapitel 1 und 5 und die Abschnitte 3.1 bis 3.5 sowie 4.3.1 und 4.3.3 schrieb J. Ramseger. Alle anderen Teile verfaßten die Autoren in enger Zusammenarbeit mit den im ersten Jahr des Grundschulprojekts Gievenbeck tätigen Lehrerinnen Gertraud Greiling (Klassenlehrerin) und Mechthild Stöver sowie der Erzieherin und Sozialpädagogin Marlies Hegemann. Der Bericht einer Mutter im Teil 4.2.4 über Angebote im Handlungsfeld Ästhetik wurde von Gisela Zimmer verfaßt. Zum Schutz der Vertraulichkeit und der Anonymität der Schüler haben wir überall dort, wo über einzelne Schüler berichtet wird, deren Namen und teilweise auch ihr Geschlecht verändert.

Der Anhang zu diesem Band gibt Auskunft über die Mittel, mit denen der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und das Land Nordrhein-Westfalen das Modellvorhaben unterstützen. Ebenso weist er die sachlichen und personellen Mittel sowie die umfangreichen Investitionen für Umbaumaßnahmen aus, welche die Stadt Münster als Schulträger für das Grundschulprojekt Gievenbeck aufbringt. Der Anhang enthält ferner die Arbeitsplatzbeschreibung für die im Grundschulprojekt tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte, die eine wesentliche Grundlage für die Integration schul- und sozialpädagogischer Konzepte darstellt.

In Konzeption und Praxis des Grundschulprojekts sind zahlreiche Erfahrungen von Kollegen und Anregungen aus der Geschichte der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Reformbewegungen eingeflossen. Dies wird im Bericht selbst nur an wenigen Stellen ausgeführt. Wir wollen damit dem Bericht nicht künstlich Originalität und Einzigartigkeit verleihen, sondern lediglich seine Einheitlichkeit in der Terminologie sichern und die Lesbarkeit nicht durch Zitatanhäufungen beeinträchtigen.

Wir möchten dieses Vorwort nicht schließen, ohne dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, dem Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, dem Regierungspräsidenten und der Stadt Münster für die gute Zusammenarbeit zu danken. Eine besondere Verpflichtung empfinden wir gegenüber der Rektorin der Wartburg-Grundschule, Frau Eva Langheinrich, die das Grundschulprojekt mit großem pädagogischen Geschick und Sachverstand unterstützt hat. Besonderer Dank gebührt aber auch Anneli Witte und Marianne Loewner für ihre Sorgfalt bei den umfangreichen Schreibarbeiten sowie den studentischen Hilfskräften Ortrud Harhues und Hildegard Strauch für ihre Hilfe bei der Korrektur des Manuskriptes.

Münster, im Januar 1981
Dietrich Benner / Jörg Ramseger

1 Ein erster Blick in die Schule

1.1 Kurzinformation

- Das Grundschulprojekt Gievenbeck ist eine ganztägige Erziehungseinrichtung für Kinder der ersten bis vierten Klasse. Es handelt sich um einen Zug der Wartburg-Grundschule in Münster, deren anderer Zug als normale Grundschule in Halbtagsform geführt wird. Die Eltern des Schuleinzugsbezirks der Wartburg-Grundschule können zwischen beiden Zügen frei wählen. Die Schülerzusammensetzung des Ganztagszugs soll im großen und ganzen der Bevölkerungsstruktur des Schuleinzugsbezirks entsprechen.
- Das Einzugsgebiet ist eine typische Schlafstadt mit äußerst heterogener Sozialstruktur, die besondere pädagogische Maßnahmen erforderlich machte.
- Der Ganztagszug der Wartburgschule wird schrittweise von unten aufgebaut. Im Schuljahr 1979/80 wurde der erste Schülerjahrgang eingeschult. Mit dem Schuljahr 1982/83 wird die Aufbauphase abgeschlossen sein.
- Das Grundschulprojekt Gievenbeck erfüllt die Richtlinien und Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen, geht aber im Rahmen einer besonderen pädagogischen Konzeption über diese hinaus: Es hat den Auftrag, über eine Integration von Schul- und Sozialpädagogik in einem methodisch, thematisch und institutionell offenen Unterricht die Trennung zwischen dem schulischen Lernen und der außerschulischen Erfahrung der Kinder zu vermindern und die wechselseitige Erzeugung außerschulischer Erziehungsprobleme durch innerschulische Probleme und umgekehrt zu durchbrechen.
- Wie die meisten Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen ist der Ganztagszug der Wartburgschule nach dem Prinzip der Jahrgangsklasse gegliedert. Darüber hinaus soll aber in verschiedenen Lernbereichen, Veranstaltungen und Projekten auch jahrgangsübergreifend gearbeitet werden.
- Der Schulbetrieb dauert an drei Wochentagen von 8 bis 16 Uhr und an zwei weiteren Tagen von 8 bis 13 Uhr. An diesen Halbtagen wird nur für diejenigen Kinder, die es wünschen oder darauf angewiesen sind, eine zusätzliche nachmittägliche Betreuung in der Schule angeboten. Davon machten im ersten Jahr rund zwei Fünftel der Kinder Gebrauch.

- Für jede Klasse stellt das Land Nordrhein-Westfalen zusätzlich zu den üblichen Lehrerstellen einen Ganztagszuschlag von 0,3 Lehrerstellen und stellt die Stadt Münster eine halbe Erzieher-/Sozialpädagogenstelle zur Verfügung.

- Als Modellvorhaben der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung verfügt das Grundschulprojekt Gievenbeck über eine Wissenschaftliche Begleitung, die gemeinsam vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft sowie aus Forschungsmitteln der Westfälischen Wilhelms-Universität finanziert wird. Die Wissenschaftliche Begleitung wird von den Autoren dieses Buches durchgeführt und ist am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster angesiedelt.

1.2 Ein Tag im Grundschulprojekt Gievenbeck

Für Millionen Grundschüler beginnt jeden Tag die Schule in derselben Form: Aufstehen, Frühstück, Schulbus; 7 Uhr 50: Einlaß ins Schulhaus, Begrüßung der Lehrerin; 8 Uhr: Läuten, Beginn der ersten Stunde; 8 Uhr 45: erneutes Läuten, ein anderes Fach; 9 Uhr 30: große Pause, 10 Uhr: das nächste Unterrichtsfach und so weiter, und so weiter.

Wenn Markus und Corinna aus dem ersten Schuljahr des Grundschulprojekts Gievenbeck den Schulbus verlassen und die beiden Klassenzimmer ihres Jahrgangs aufsuchen, läutet es noch lang nicht. Für sie existiert die Schulglocke eigentlich überhaupt nicht. Sie kennen auch keinen Stundenplan und keine Hausaufgaben und haben jeden Samstag frei. Für Markus und Corinna beginnt jeder Schultag mit einer *Offenen Eingangsphase*, in der sich die Kinder erst einmal akklimatisieren und wichtige Erlebnisse vom Vortag miteinander austauschen können. Während Markus mit Kai und Brigitte auf dem Bauteppich im *bewegten Zimmer* mit Legosteinen einen Flugplatz baut und eine furchterregende Piratenbande in einer anderen Ecke des Raumes die Befreiung ihres Häuptlings feiert, führt Corinna ihren Freundinnen stolz den neuen Stoffaffen vor, den sie in die Schule mitgebracht hat. Gleichzeitig füttert Anneliese auf dem Flur die Kaulquappen, während Ilse und Geraldine sich im *ruhigen Zimmer* noch etwas müde auf der großen Schaumstoffmatratze herumräkeln. Kathrin hat sich gleich die heute früh anwesende Bezugsperson geschnappt und arbeitet mit ihr an ihrer Eigenfibel, während drei andere Kinder mit einer Mutter das Mathematikspiel spielen, das gestern neu eingeführt wurde.



Oben: In der Offenen Eingangsphase spielt eine Mutter mit einigen Kindern

Unten: Das morgendliche Kreisgespräch



Nach einiger Zeit holt die Erzieherin die Kinder zum *Kreisgespräch* zusammen. Die Kinder erzählen, wie sie am Vorabend das heftige Gewitter erlebt haben, und feiern Susis Geburtstag mit einem Lied. Anschließend wird der Tagesplan verlesen, und einige organisatorische Dinge werden besprochen.

An das Kreisgespräch schließt sich regelmäßig eine *Phase gelenkter Arbeit* an, vornehmlich im Bereich der Elementartechniken. Während die Klassenlehrerin mit dem größten Teil der Klasse eine Übung zur Lautdifferenzierung im Erstleseunterricht durchführt, arbeitet die gleichzeitig anwesende Erzieherin im anderen Zimmer mit Tobias und Heidi, die schon fließend lesen können, aber besonderes Training im Schreibunterricht benötigen, an einer Aufgabe zur Ausbildung der Feinmotorik. Der Leseunterricht endet heute mit dem Ausfüllen eines Arbeitsblattes, und für die Kinder, die schnell fertig sind, beginnt mit dem Frühstück bereits die nächste *Offene Phase*, während gleichzeitig die langsameren oder hilfsbedürftigeren noch an ihrem Arbeitsblatt weitermachen, bis auch sie, die nun besondere Zuwendung von der Lehrerin bekommen können, die Aufgaben bewältigt haben und ihr Frühstücksbrot auspacken können.

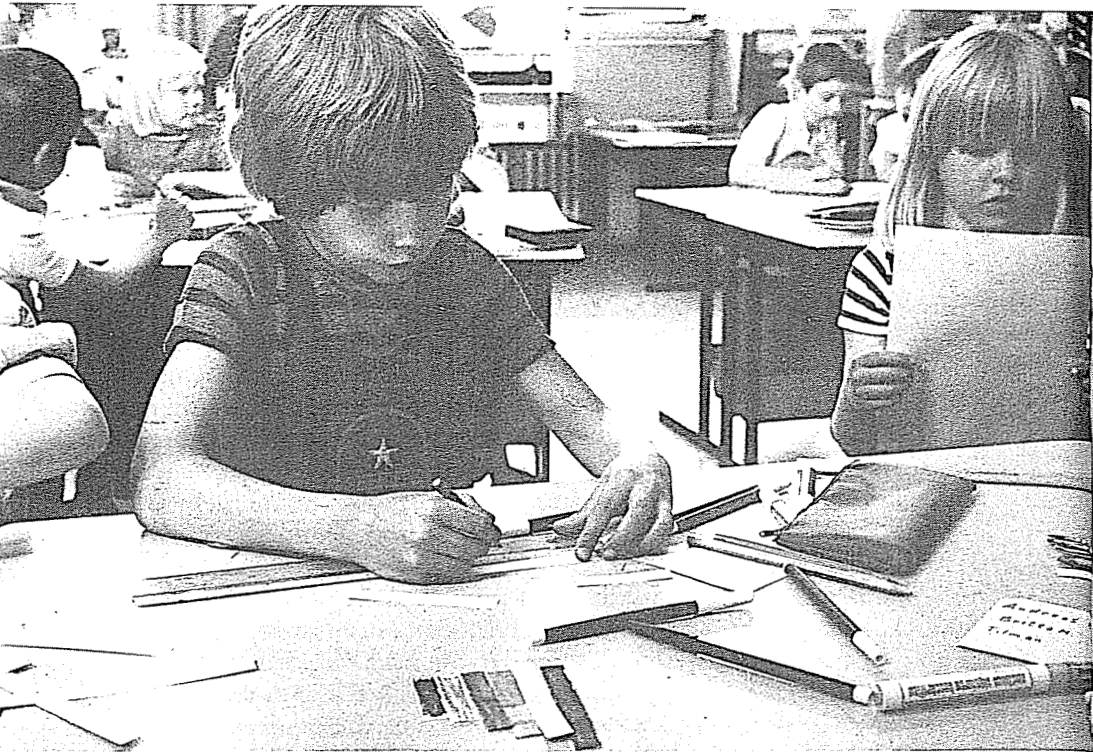
Die Pause, in der sich die Kinder in den beiden Klassenräumen, im Flur oder auf der den Klassenzimmern vorgelagerten Grünanlage frei bewegen können, geht fließend in die folgende Offene Phase über, in der sich die Kinder nach eigener Entscheidung dem Spiel, der Arbeit oder der Muße hingeben können. Während die Klassenlehrerin und die sozialpädagogische Fachkraft eine Freistunde haben, holt sich die inzwischen eingetroffene zweite Lehrkraft lediglich vier Kinder gezielt für die Arbeit an der Eigenfibel, die sich die wöchentlich zu erledigenden Aufgaben noch nicht selbständig einteilen können und hin und wieder an ihre Pflichten erinnert werden müssen. Da die Kinder wissen, daß ihnen noch genügend Zeit zur völlig freien Gestaltung bleiben wird, kommen sie meist ohne Murren und sind nach wenigen Minuten in ihre Arbeit vertieft. Die meisten anderen Kinder haben sich inzwischen selbst eine Beschäftigung gesucht und wenden sich nur bei Bedarf an die Bezugsperson. So sitzt ein Teil von ihnen an Arbeitsblättern, die in der vergangenen Woche noch nicht fertiggestellt worden waren, während andere wieder auf dem Bauteppich hocken, sich in der Lesecke selbst etwas vorlesen oder im Freien aus alten Latten eine Bude zimmern. Niemand ist bestrebt, die Handlungsfreiheit der Schüler unnötig einzuschränken, da die selbstge-

steuerten Aktivitäten der Kinder als wichtiger Faktor ihrer Entwicklung zu Einsicht und Handlungskompetenz betrachtet werden. Da die Türen ständig offenstehen und immer eine Bezugsperson irgendwo in der Nähe ist, gibt es auch keine Probleme mit der Aufsichtspflicht.

Die folgende Periode *gelenkter Arbeit* wird wieder für Projektunterricht genutzt. Die Mitarbeiter haben in ihrem Personaleinsatzplan für eine längere Arbeitsphase eine Mehrfachbesetzung vorgenommen, so daß die Klasse in drei Kleingruppen geteilt werden kann, die an großen Spielplänen arbeiten, in denen eine systematische Begehung des Stadtteils ausgewertet wird. Obgleich sie erst wenige Monate in der Schule sind, arbeiten die Kinder in der Projektzeit heute mehr als 100 Minuten an einem Stück, denn in der kommenden Woche wollen sie die Spiele untereinander austauschen und mit den Kindern der anderen Gruppen spielen. Da werden Fotos ausgewählt und bestimmten Straßen zugeordnet, Schilder geschrieben und in den Spielplan eingeklebt, Spielstrategien entwickelt und gleich ausprobiert, Fahrscheine gezählt und Schulweglängen ausgemessen, kurzum: Lesen, Rechnen, Schreiben, ästhetische Erziehung und Miteinander-leben-Lernen werden bei der gemeinsamen Erstellung eines sinnvollen Produktes miteinander verbunden, und es werden tausend nützliche Dinge gelernt, die im Fachunterricht allzuleicht nebeneinanderherlaufen oder teilweise überhaupt nicht vorkommen.

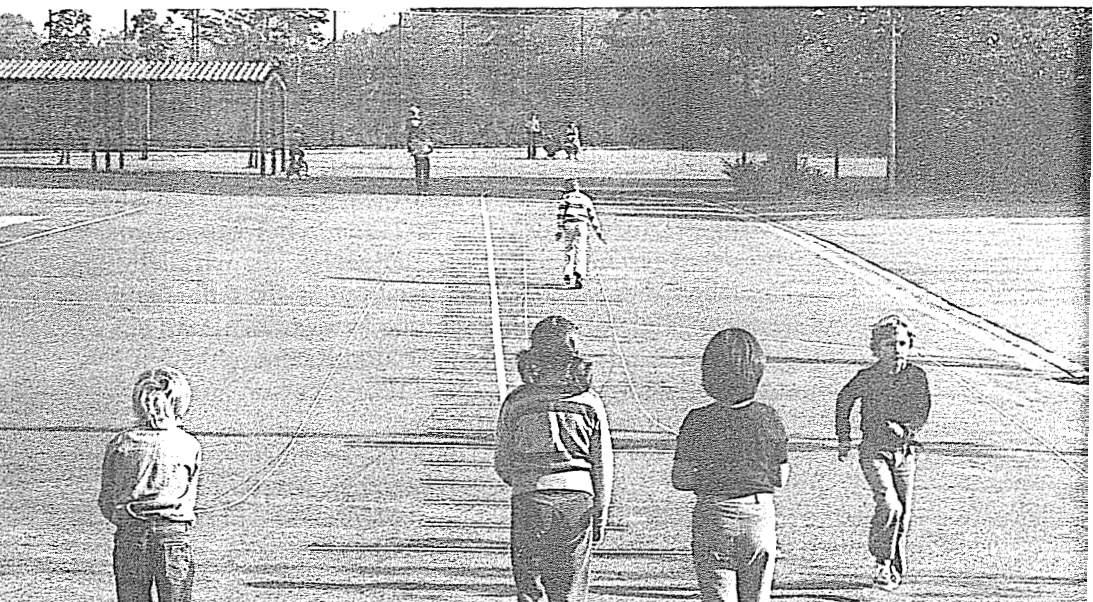
Nach dem gemeinsamen *Mittagessen* im ruhigen Klassenraum, das von einer Großküche in Wärmecontainern geliefert wird, folgt stets eine längere *Ruhezeit*. Die Kinder können frei entscheiden, ob sie im bewegten Zimmer spielen wollen oder ob sie sich auf der Schaumstoffmatratze ausruhen wollen. In dieser Zeit ist zusätzlich eine Mutter anwesend, die, mit den Kindern auf der Matratze liegend, diesen eine Fortsetzungsgeschichte vorliest. Die Tür zum bewegten Zimmer wird dabei geschlossen, so daß diejenigen, die wirklich Ruhe brauchen, diese auch bekommen können. Anschließend sind Bewegungsspiele auf dem Schulhof vorgesehen, und ein großer Teil der Kinder nutzt die Zeit zum Rollschuhlaufen, während eine Kleingruppe mit einer Bezugsperson auf dem Spielfeld Seilspringen übt.

Es folgt eine *Schreibübung im geschlossenen Klassenverband*, so, wie sie an jeder anderen Schule im Vormittagsbetrieb auch stattfinden könnte, und der Schultag endet für Markus und Corinna mit zwei verschiedenen Angeboten im *musisch-*



Oben: Unterricht im geschlossenen Klassenverband

Unten: Bewegungsspiele



kreativen Bereich: Drachenbauen im bewegten Zimmer (ein Vater hilft dabei) oder Anfertigung von Schnurdrucken im Stammraum der Klasse. Es ist jetzt etwa 16 Uhr, doch einige Eltern, die ihre Kinder von der Schule abholen, waren schon etwas früher gekommen und haben gemeinsam in der „Klön-Ecke“ gewartet, wo ein Tisch und ein paar Stühle zu einer kurzen Unterhaltung einladen und ihnen signalisieren, daß diese Schule auch den Eltern offensteht.

2.1 Projektgeschichte

Das Grundschulprojekt Gievenbeck ist aus drei Initiativen hervorgegangen.

1. An erster Stelle ist die Nachmittagsschule an der evangelischen Wartburg-Grundschule in Münster-Gievenbeck zu nennen, die 1969 unter der Trägerschaft der Inneren Mission im Kirchenkreis Münster ihre Arbeit aufnahm. Die Nachmittagsschule hat sich jahrelang darum verdient gemacht, die Startchancen sozial benachteiligter Kinder aus den sozialen Brennpunkten in Münster-Gievenbeck zu verbessern. In der Nachmittagsschule arbeiteten Lehrer aus dem Kollegium der Wartburg-Grundschule mit zum Teil pädagogisch vorgebildeten Müttern und einer Erzieherin zusammen. Die Erzieherin betreute die Kinder nach Schluß des Vormittagsunterrichts, die Lehrer wechselten sich im nachmittäglichen Förderunterricht ab, die Eltern halfen bei den Hausaufgaben.

Das Grundschulprojekt Gievenbeck ist in vielerlei Hinsicht aus dieser Nachmittagsschule hervorgegangen. Als Angebots-Ganztagsschulzweig der Wartburg-Grundschule setzt es die pädagogische Arbeit der Nachmittagsschule auf der Grundlage einer neu entwickelten pädagogischen Konzeption fort. An der Beratung, Planung und Einrichtung der Nachmittagsschule waren nicht nur zum Teil dieselben Instanzen beteiligt, die später über die Einrichtung des Grundschulprojekts Gievenbeck befanden, sondern auch die Personen, die zuletzt in der Nachmittagsschule pädagogisch arbeiteten, sind weitgehend identisch mit denjenigen, die das erste Schuljahr des Grundschulprojekts Gievenbeck gestaltet haben.

Darüber hinaus gibt es weitere wichtige Verbindungspunkte zwischen Nachmittagsschule und Grundschulprojekt Gievenbeck. So wurde die Elternmitarbeit des heutigen Grundschulprojekts bereits in der Nachmittagsschule praktiziert, planten Praktiker, Schulleitung und Schulausschuß des Rates der Stadt Münster schon vor Jahren – wenn auch zunächst ohne Erfolg – eine Umwandlung der Nachmittagsschule in eine Ganztagschule, und bemühte sich die Leiterin der Nachmittagsschule – zunächst ebenfalls vergeblich – um eine wissenschaftliche Begleitung.

Das Kollegium der Wartburg-Grundschule hat in den zehn Jahren, die bis zur Umgestaltung der Nachmittagsschule in

eine Angebotsganztagsschule vergingen, unbezahlte Arbeit mit den Kindern im Umfang von ca. 6.800 Lehrerstunden erbracht. Hinzu kamen ca. 9.600 Stunden, in denen pädagogische Hilfskräfte ehrenamtlich an der Förderung und Betreuung der Kinder mitwirkten. Die Stadt Münster unterstützte die Nachmittagsschule, indem sie aus kommunalen Mitteln bis Ende 1977 einen Teil des Erziehergehalts und der Essenskosten trug. Die restlichen Unkosten wurden durch Spenden in Höhe von ca. 85.000 DM gedeckt, die die Mitarbeiter sammelten. 1978 erhöhte die Stadt ihre finanzielle Unterstützung, so daß die Nachmittagsschule finanziell abgesichert war und auf Spenden verzichten konnte.

Bereits 1975 gründete der Rat der Stadt Münster einen Arbeitskreis, der die Errichtung einer Ganztagschule in Münster prüfen und vorbereiten sollte. Der Versuch, in Verhandlungen mit dem Kultusministerium in Düsseldorf die Umwandlung der Nachmittagsschule in eine Ganztagschule zu erreichen, scheiterte 1976 aus finanziellen Gründen. Als sich daraufhin unter den Mitarbeitern der Nachmittagsschule resignative Tendenzen verstärkten, lastete die Arbeit schließlich nur mehr auf den Schultern von einer einzigen Lehrerin und fünf Eltern. Daß sich die Nachmittagsschule trotzdem weiterhin erfolgreich um die Förderung benachteiligter Kinder bemühte und die Verhandlungen mit dem Kultusministerium in Düsseldorf später dann doch zum Erfolg führten, wäre nicht möglich gewesen, wenn die pädagogische Leiterin der Nachmittagsschule nicht gerade in dieser Zeit ihr Engagement aufrechterhalten und verstärkt hätte.

2. Die zweite Initiative, welche mit zur Gründung des Grundschulprojekts Gievenbeck beitrug, ging von Mitgliedern des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Münster aus. Im September 1977 nahmen die Autoren dieses Bandes Kontakte zu Grund- und Hauptschullehrern in Münster und Umgebung auf mit der Absicht, gemeinsam mit pädagogisch engagierten Praktikern eine Konzeption für eine pädagogische Theorie und Praxis zu erarbeiten, die zwischen schulischer und außerschulischer Pädagogik vermitteln und die Spezialisierung der Lehrer auf schulische Lernprozesse überwinden helfen sollte.

Es bildete sich eine Arbeitsgruppe, in der regelmäßig Gespräche über die Möglichkeiten eines methodisch, thematisch und institutionell offenen Lehrens und Lernens, über die Aufgaben, die sich aus den Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen ergeben, und über die Vorzüge und Nach-

teile ganztägiger Erziehungsrichtungen geführt wurden. Im Zentrum der Beratungen dieser Arbeitsgruppe standen die praktischen, schulorganisatorischen und institutionellen Probleme, die eine pädagogisch sinnvolle Umsetzung der Richtlinien behindern und erschweren. Als „Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck“ faßte diese Gruppe im Januar 1978 ihre Überlegungen in einem Konzeptpapier für ein methodisch, thematisch und institutionell offenes Lehren und Lernen zusammen, das dann in Gesprächen mit den zuständigen Gremien der Stadt überarbeitet wurde und schließlich die Grundlage für weitere Beratungen in der Stadt Münster und die Wiederaufnahme von Verhandlungen mit dem Kultusministerium in Düsseldorf bildete.

3. Diese Beratungen und Verhandlungen stellen die dritte Initiative zur Gründung des Grundschulprojekts Gievenbeck dar. Im Sommer 1978 beschloß der Schulausschuß der Stadt Münster, die Verhandlungen mit dem Kultusministerium Nordrhein-Westfalens über eine Umwandlung der Nachmittagsschule in eine Angebotsganztagschule wiederaufzunehmen. In diesen Verhandlungen ging es vor allem um drei Problemkomplexe: um die Bereitstellung der personellen und sächlichen Mittel sowie die Schaffung der räumlichen Voraussetzungen für die zu gründende Ganztagschule, um die Genehmigung der Umwandlung der Nachmittagsschule in eine Ganztagschule und um die Einrichtung einer wissenschaftlichen Begleitung.

Alle auf der Ebene der Stadt Münster beteiligten Gremien und Personen waren übereinstimmend der Meinung, daß für die Einrichtung einer pädagogisch verantwortbaren Ganztagschule im Grundschulbereich ein besonderes Raum- und Sachmittelprogramm erforderlich ist und der übliche Zuschlag von einer 0,3-Lehrerstelle pro Klasse nicht ausreicht. Darum sah das gemeinsame Konzeptpapier vor, daß jeder Klasse der Ganztagschule zwei Räume mit besonderen Einrichtungen und über den Lehrerzuschlag hinaus eine zusätzliche halbe Sozialpädagogenstelle zur Verfügung gestellt werden. Mit zwei Beschlüssen vom Frühjahr 1979 bewilligte der Rat der Stadt Münster das im Konzeptpapier für das Grundschulprojekt Gievenbeck entwickelte Personal-, Sach- und Raumprogramm, klammerte jedoch zunächst die Entscheidung über den Standort aus und kürzte die in der Konzeption vorgesehenen Stellen für Sozialpädagogen in niedriger besoldete Erzieherstellen. (Die Mitarbeiter des Grundschulprojekts hoffen, daß diese Kürzung in absehbarer Zeit korrigiert werden kann und die in der Ganztags-

schule tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte dann eine ihren Aufgaben und ihrer Arbeit angemessenere Besoldung erhalten.) Über die zunächst ausgeklammerte Standortfrage wurde im Januar 1980 entschieden. Heute ist der Ganztags-schulzweig der Wartburg-Grundschule im Altbaugebäude einer nahegelegenen anderen Schule untergebracht, das von der Stadt Münster im Sommer 1980 eigens für die Zwecke des Grundschulprojekts Gievenbeck umgebaut worden ist.

Aufgrund der Mittel, die die Stadt Münster als Schulträger in die räumliche und die personelle Ausstattung investiert hat, steht die Ganztagsschule Münster-Gievenbeck einzigartig in der Bundesrepublik Deutschland da. Mit dieser Ausstattung unterstützt die Stadt den Versuch, die der Konzeption des Grundschulprojekts zugrundeliegenden Ziele und Aufgaben in der Praxis zu verwirklichen und den damit verbundenen Anspruch an die pädagogische Qualität ganztägiger Erziehungseinrichtungen einzulösen.

Das Kultusministerium Düsseldorf erkannte in den Verhandlungen mit Vertretern der Stadt Münster und der Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck die Zielperspektiven des Grundschulprojekts von Anfang an als einen anspruchsvollen Versuch an, die Grundschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage einer besonderen pädagogischen Konzeption in die Praxis umzusetzen und zu verwirklichen. Umstritten war jedoch zunächst die Frage, ob das Grundschulprojekt als eine additive Vormittagsschule-Hort-Kombination oder als eine Schul- und Sozialpädagogik integrierende Ganztagsschule genehmigt werden sollte. Während sich die Vertreter des Kultusministers und des Regierungspräsidenten Münster für eine additive Lösung einsetzten, befürworteten die Vertreter der Stadt Münster und der Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck eine integrierte Konzeption, die schließlich auch die Zustimmung des Ministeriums fand.

Auf der Grundlage der Beratungen und Verhandlungen zwischen Stadt und Ministerium stellte der Kultusminister bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung den Antrag, das Grundschulprojekt Gievenbeck als Modellvorhaben anzuerkennen, und setzte nach der Genehmigung dieses Antrags Anfang 1980 eine Wissenschaftliche Begleitung ein, die von den Autoren dieses Bandes durchgeführt wird.

Daß das Grundschulprojekt Gievenbeck aus den beschriebe-

nen drei Initiativen hervorgehen konnte, ist nicht ein unmittelbares Resultat dieser Initiativen selbst, sondern hängt wesentlich damit zusammen, daß in und zwischen diesen Initiativen eine pädagogisch engagierte Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Sozialpädagogen, Wissenschaft, Schulaufsicht, Stadtverwaltung, den politischen Gremien der Stadt und dem Kultusminister stattfand. Wir haben aus dieser Zusammenarbeit die Gewißheit gewonnen, daß es für das Gelingen von Reformprozessen und Innovationen auf kommunaler Ebene von großer Bedeutung ist, die Anerkennung und Unterstützung von Vertretern aller Parteien zu gewinnen; ferner, daß Praxisreform weder allein „von oben“ noch allein „von unten“ gelingen kann, sondern von allen beteiligten Instanzen und Gruppen gemeinsam beraten und vorangetrieben werden muß.

2.2 Ziele und Aufgaben

Die Konzeption für die Ganztags-Grundschule Gievenbeck und die Konzeption für die Wissenschaftliche Begleitung formulieren folgende Aufgabenperspektiven:

1. die Verminderung der Trennung von schulischem Lernen und außerschulischer Erfahrung der Kinder, welche dazu geführt hat, daß schulischer Unterricht seiner Aufgabe einer Erweiterung von Erfahrungen und Handlungsfähigkeit in Problemgebieten nur sehr begrenzt genügen kann;
2. die Integration schul- und sozialpädagogischer Konzepte und Maßnahmen, welche dazu beitragen soll, die wechselseitige Erzeugung außerschulischer Erziehungsprobleme durch innerschulische Probleme und umgekehrt zu durchbrechen.

Diese beiden Ziele sollen erreicht werden auf dem Wege

- einer methodischen Öffnung der Schule, welche schulisches Lernen unter stärkerer Berücksichtigung der außerschulischen Erfahrungs- und Handlungsfelder der Kinder plant und durch stärkeren Einbezug spielerischer, kreativer und produktiver Lern- und Arbeitsformen auf die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen ausrichtet;
- einer thematischen Öffnung des schulischen Fachunterrichts für fächerübergreifende und überfachliche Perspektiven, wie sie unter anderem in den Richtlinien für eine unterrichtliche Erweiterung der Alltagserfahrung der Kinder gefordert sind;
- einer institutionellen Öffnung der Schule gegenüber den außerschulischen Lebens-, Erfahrungs- und Handlungsbereichen in Familie und Stadtteil durch Beteiligung von Eltern

und Repräsentanten des kulturellen, beruflichen, politischen und religiösen Lebens am Unterricht, durch vermehrte Nutzung außerschulischer Lernorte sowie durch Inanspruchnahme außerschulischer Bildungsinstitutionen.

Erläuterung der Zielperspektiven

Der Zusammenhang, in dem die beiden Zielperspektiven und die drei Wege zu den Grundschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen stehen, wird im Abschnitt 3.6 erläutert. Durch seine Programmatik versucht das Grundschulprojekt, die Richtlinien ernstzunehmen und den Problemen ihrer praktischen Umsetzung Rechnung zu tragen. In dieser Absicht wissen sich seine Mitarbeiter mit all jenen Lehrern verbunden, die sich um eine pädagogisch vernünftige Gestaltung ihrer Praxis bemühen. Aus den Erfahrungen solcher Versuche läßt sich vielfältig belegen, daß die beiden Zielperspektiven weitaus komplexer sind, als dies vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mag.

So kann man die erste Zielperspektive, diejenige, *die Trennung zwischen schulischem Lernen und außerschulischer Erfahrung zu vermindern*, nur angemessen verstehen, wenn man sie mit jenen beiden *Extremen* vergleicht, die die wissenschaftliche und öffentliche Diskussion der letzten Jahre bestimmt haben.

Zu dem einen Extrem werden hier die zahlreichen Versuche gerechnet, durch innere und äußere Schulreform die inner-schulischen Lernprozesse unter weitgehender Ausklammerung der außerschulischen Lernprozesse zu optimieren. Es muß heute nachdenklich stimmen, daß am Ausgang der Bildungsreform keineswegs die in den Schlagworten der sechziger und Anfang der siebziger Jahre geforderte Verwirklichung der Chancengleichheit in einer demokratischen Leistungsschule, sondern der Ruf nach einer humanen Schule steht, in welcher den Heranwachsenden die Möglichkeit eines für sie einsichtigen und sinnvollen Lernens gewährt und nicht eine formale Gleichheit der Chancen versprochen wird, welche vor dem Hintergrund eines sich verschärfenden Konkurrenzkampfes der Absolventen unterschiedlicher weiterführender Schulen um Arbeits- und Studienplätze durch bloße Reformmaßnahmen im Bildungswesen ohnedies nicht verwirklicht werden kann.

Zu dem anderen Extrem werden hier alle Ansätze gerechnet, die im Begriff einer humanen Schule einen Widerspruch in

sich sehen und die Differenz zwischen schulischem und außerschulischem Lernen durch die Verlagerung aller Lernprozesse in außerschulische Bereiche, „durch eine Abschaffung schulischen Lernens schlechthin, aufzuheben versuchen.

Von diesen beiden Extremen einer Gesellschaftsreform durch Schulreform bzw. einer Gesellschaftsreform durch Antipädagogik und Abschaffung schulischer Lernprozesse schlechthin heben sich die Zielperspektiven des Grundschulprojekts Gievenbeck gleichermaßen ab. Die Zielperspektive, die Trennung schulischen Lernens von außerschulischer Erfahrung zu vermindern, erkennt einerseits „mit“ der Alternativ- und Antischulbewegung an, daß eine Verbesserung der Erziehungspraxis durch eine bloße Optimierung schulischer Lernprozesse auf dem Weg innerer und äußerer Schulreform nicht möglich ist. Sie erkennt aber andererseits „mit“ der bis ins 18. Jahrhundert zurückreichenden Tradition innerer und äußerer Schulreform auch an, daß es keinen Weg gibt, die Unterschiede zwischen schulischen und außerschulischen Lernprozessen durch eine bloße Abschaffung schulischen Lernens zu nivellieren oder aufzuheben.

Eine Verminderung der Trennung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen kann nämlich weder durch Maßnahmen fortschreitender Verschulung, welche die Trennung vergrößern, noch durch Maßnahmen einer einfachen Entschulung erreicht werden, welche die gesellschaftliche Notwendigkeit schulisch-institutionalisierter Lernprozesse ebenso leugnen wie die Tatsache, daß die für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Gesellschaft erforderlichen Erfahrungen heute nicht mehr in den Sphären unmittelbaren Umgangs und unmittelbarer Erfahrung gemacht werden können. Die Ausgrenzung schulischer gegenüber außerschulischen Lernprozessen läßt sich vielmehr nur in dem Maße vermindern, in dem schulisches Lernen an die außerschulischen Erfahrungen der Zu-Erziehenden anknüpft und die außerschulischen Erfahrungsräume sich ihrerseits schulischen Lernprozessen gegenüber aufgeschlossen erweisen.

Auf eine solche Aufgabenperspektive ist die vorherrschende Einteilung der professionalisierten Erziehung in Handlungsbereiche von Lehrern, Sozialpädagogen, Therapeuten und Elternberatern ebenso schlecht vorbereitet wie die sich in immer mehr Teildisziplinen ausdifferenzierende Erziehungswissenschaft. Es gibt heute weder pädagogische Berufe noch erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen, die *den Zusammenhang* zwischen außer- und innerschulischen Lernprozessen

sen als ihr Handlungsfeld und ihre Forschungsfrage begreifen. Die Schulpädagogik analysiert das Handeln der Lehrer und Schüler im Unterricht und grenzt die außerschulischen Lernprozesse der Kinder oft als sogenannte „Bedingungsfaktoren“ aus. Die Sozialpädagogik handelt vorrangig von den Beziehungsaspekten und vernachlässigt dabei die Inhaltsproblematik der Lernprozesse. Im Extremfall entspricht dem in der Praxis, daß Lehrer ihre Schüler durch Wissensvermittlung und Sozialpädagogen ihre Zöglinge oder Klienten durch Verhaltenstherapie zu „erziehen“ versuchen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die zweite Ziel- und Aufgabenperspektive des Grundschulprojekts Gievenbeck ihre Bedeutung, welche besagt, daß die Verminderung der Trennung von schulischem Lernen und außerschulischer Erfahrung der Kinder durch eine *Integration schul- und sozialpädagogischer Konzepte und Maßnahmen* angestrebt werden soll. Auch diese Zielperspektive ist weitaus komplexer, als dies auf den ersten Blick vielleicht erscheinen mag. Auch sie kann nur angemessen verstanden werden, wenn man sie mit jenen Extremen konfrontiert, die die Diskussion der letzten Jahre bestimmt haben.

Zu dem einen Extrem werden hier die Anstrengungen gerechnet, einerseits Lehrer durch Didaktik, Curriculumtheorie, Analyse und Planung von Unterricht zu perfekten Unterrichtsbeamten und andererseits Sozialpädagogen durch Gruppendynamik, Gesprächstherapie, Rollentheorie und Verhaltenstheorie zu erfolgreichen Beziehungsarrangeuren und -therapeuten auszubilden. Diese Arbeitsteilung zwischen pädagogischen Berufen und Handlungsfeldern hat dazu geführt, daß neben allen Erfolgen, die auf diese Weise erreicht wurden, die betroffenen Kinder oft zwischen den einzelnen Instanzen hin- und hergeschoben und damit Karrieren sogenannter „Problemfälle“ geschaffen werden. Zu dem anderen Extrem sind neuerdings Versuche zu rechnen, die unter Aufrechterhaltung der Arbeitsteilung zwischen Lehrern und Sozialpädagogen beide Berufsgruppen in schulischen Handlungsfeldern einsetzen, um mit Hilfe von Schulsozialarbeit Lehrern und Schülern bei der Optimierung unterrichtlicher Lernprozesse behilflich zu sein.

Von diesen beiden Extremen hebt sich die zweite Aufgabenstellung des Grundschulprojekts Gievenbeck gleichermaßen ab. Die Zielperspektive, schul- und sozialpädagogische Konzepte und Maßnahmen zu integrieren, erkennt einerseits „mit“ der sozialpädagogischen Kritik an den schu-

lisch institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen an, daß eine Verkürzung der pädagogischen Praxis auf Tätigkeiten von Unterrichtsbeamten in Schulen der Komplexität pädagogischen Handelns nicht gerecht wird, weil sie außer acht läßt, daß Lehr- und Lernprozesse nur erfolgreich sein können, wenn sie an die Vorerfahrungen und das Vorverständnis ihrer Adressaten anknüpfen und nicht einer Sachlogik folgen, die von diesen weitgehend abstrahiert. Die zweite Zielperspektive des Grundschulprojekts Gievenbeck erkennt andererseits „mit“ der didaktischen und lehrplantheoretischen Tradition der Pädagogik an, daß die Inhaltsproblematik unterrichtlicher Lernprozesse nicht durch eine schülerorientierte, freundliche Gestaltung der Beziehungsebene beantwortet werden kann, weil sich die inhaltlichen Aufgaben pädagogischen Handelns weder aus den Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. Erziehenden und Zu-Erziehenden noch aus dem Vorverständnis, den Bedürfnissen und den Erfahrungen der Heranwachsenden unmittelbar bestimmen lassen.

Vor dem Hintergrund dieser Problemperspektiven ist eine Integration schul- und sozialpädagogischer Konzepte und Maßnahmen sinnvollerweise nur möglich, wenn durch sie die etablierte Spezialisierung der Lehrer auf die Inhaltsebene und der Sozialpädagogen auf die Beziehungsebene überwunden wird. Dies kann nur gelingen, wenn die im Grundschulprojekt Gievenbeck tätigen Lehrer die Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen bzw. Sozialpädagogen nicht so verstehen, daß sie von diesen als Spezialisten für die Inhaltsebene anerkannt und von erzieherischen Problemen weitgehend freigestellt werden; ferner, wenn die mit den Lehrern zusammenarbeitenden Erzieher oder Sozialpädagogen sich ihrerseits nicht als Hilfskräfte für Beziehungsprobleme begreifen, sondern an der Planung und Gestaltung aller Lernprozesse mitwirken.

Die Maximen offenen Lehrens und Lernens

Die doppelte Aufgabenstellung, diejenige der Verminderung der Trennung von schulischem und außerschulischem Lernen sowie diejenige der Überwindung der Arbeitsteilung zwischen Schul- und Sozialpädagogik, kognitivem und sozialem Lernen, Inhalts- und Beziehungsebene, versuchen die Maximen eines methodisch, thematisch und institutionell offenen Lehrens und Lernens zu präzisieren. Zwischen den beiden Zielvorgaben und den drei Maximen der Offenheit besteht dabei kein zweckrationales Verhältnis. Die Maximen

methodischer, thematischer und institutioneller Öffnung beschreiben keine vorgegebenen und einfach anzuwendenden Mittel, durch welche die Ziele erreicht werden könnten, sondern Wege, auf denen die Ziele überhaupt erst ihre konkrete Bestimmung erlangen. Sie sind ihrerseits Aufgabenperspektiven, unter denen die beiden Ziele aufeinander bezogen und schrittweise verwirklicht werden sollen.

Die Maxime methodischer Öffnung bezieht sich auf die Art und Weise schulischen Lernens und bestimmt die Aufgabe, die Lernprozesse unter stärkerer Berücksichtigung der Erfahrungen und Handlungsfelder der Kinder zu planen. Die Lerngegenstände und -inhalte ergeben sich nämlich für die Heranwachsenden niemals allein aus ihnen vorgegebenen Curricula, Lehrbüchern oder sonstwie definierten Sachverhalten, sondern durch die Art und Weise, in der diese an biographische Erfahrungen und vorausgegangene Lernprozesse anknüpfen. Im Hinblick auf vorausgegangene und nachfolgende Lernprozesse formuliert die Maxime methodischer Öffnung die zweifache Aufgabe, zum einen die schulischen Lernprozesse gegenüber der konkreten Bedeutung der Lerninhalte im Erfahrungskontext der Schüler zu öffnen und zum andern den schulischen Unterricht als Hilfe zur Bewältigung von Lebenssituationen anzulegen. So wird z. B. ein der Maxime methodischer Öffnung verpflichteter Grundschulunterricht die Elementartechniken nicht nur nach vorgegebenen Fibeln und Lehrbüchern, sondern auch dadurch zu vermitteln suchen, daß er an bereits vorhandene Situationen schriftlicher und mathematischer Deutung von Wirklichkeit anknüpft und selber vielseitig interessierende Anlässe schafft, in denen Schreiben, Lesen und Rechnen eine für die Kinder sinnvolle Tätigkeit sind.

Der Sinn solcher Tätigkeiten geht freilich niemals in der linguistischen oder mathematischen Stimmigkeit der Elementartechniken selbst auf. So bemißt sich z. B. der Sinn einer mathematisierenden Deutung von Wirklichkeit nicht unmittelbar nach innermathematischen Maßstäben, sondern nach ökonomischen, sittlichen, politischen, ästhetischen und religiösen Problembezügen. Analoges gilt auch für die Elementartechniken des Lesens und Schreibens. Daher verweisen die beiden Aspekte methodischer Offenheit auf die Aufgabe einer thematischen Öffnung schulischer Lernprozesse, welche sich auf die inhaltlichen Dimensionen der Unterrichtsgegenstände bezieht.

Thematische Öffnung bedeutet, daß in den Unterrichtsinhal-

ten die kontextabhängigen Handlungs- und Erfahrungsinhalte nicht zu atomisierten Einzelsachverhalten und Lerngegenständen reduziert, sondern in der Vielfalt und Komplexität faktischer und möglicher Handlungsbezüge erfaßt werden. Thematische Öffnung meint dabei wie methodische Offenheit zweierlei: zum einen die Öffnung der Unterrichtsinhalte gegenüber jenen Handlungsdimensionen, in welchen diese in der sozialen und individuellen Wirklichkeit faktisch stehen; zum andern die Öffnung dieses faktischen Zusammenhangs für unterrichtliche Analysen und für eine selbsttätige Mitwirkung der Heranwachsenden.

In solcher, durch Unterricht niemals unmittelbar hervorzu-rufenden, sondern über das Handeln der Zu-Erziehenden vermittelten Selbsttätigkeit in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern erreicht die pädagogische Praxis erst ihren positiven Zweck. Die beiden Maximen methodischer und thematischer Offenheit können nur in dem Maße wirkliche Orientierungshilfen darstellen, in dem pädagogisches Handeln zugleich einer dritten Maxime folgt. Die angestrebte methodische und thematische Öffnung schulischen Lernens ist nämlich nur unter der Bedingung einer institutionellen Öffnung der Erfahrungs-, Lern- und Handlungsprozesse herstellbar. Auch diese Maxime verbindet zwei Aspekte miteinander.

Institutionelle Offenheit meint zum einen, daß die Schule als Institution sich gegenüber dem Bereich außerschulischer Wirklichkeit öffnen muß, wenn Unterricht seinen Zweck, die Heranwachsenden zur Mitwirkung in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern zu befähigen, tatsächlich erreichen soll. Sie meint zum andern, daß auch die außerschulische Wirklichkeit und ihre Institutionen — Familie, Arbeitswelt, geselliges Leben und anderes mehr — sich für eine selbsttätige Mitwirkung der Heranwachsenden öffnen müssen, damit schulisches Lernen sich tatsächlich an den Maximen methodischer und thematischer Offenheit orientieren kann.

Die Theorie-Praxis-Problematik im Grundschulprojekt Gievenbeck

Die beiden Aufgabenstellungen der Verminderung der Trennung von schulischem Lernen und außerschulischer Erfahrung und der Integration schul- und sozialpädagogischer Konzepte und Maßnahmen sowie die drei Maximen methodischer, thematischer und institutioneller Öffnung sind für sich genommen noch nicht die Lösung der in ihnen angesprochenen Probleme, sondern bestimmen grundlegende

Perspektiven für die Praxis und deren wissenschaftliche Begleitung im Grundschulprojekt Gievenbeck.

Für diese Aufgaben und Perspektiven kann es „einfache“ Lösungen nicht geben. Weder lassen sich die Theoriekonzepte durch eine bloße Addition von Versatzstücken aus den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen erarbeiten noch die Praxismodelle aus einer äußerlichen Verknüpfung der voneinander getrennten Praxisbereiche gewinnen. Die Integration erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen ist vielmehr ihrerseits darauf angewiesen, daß die Arbeitsteilung zwischen den separierten Praxisbereichen überwunden wird; und umgekehrt kann diese Arbeitsteilung nur in dem Maße überwunden werden, in dem es gelingt, die ausgegrenzten pädagogischen Praxisbereiche an einer sie miteinander verbindenden pädagogischen Handlungstheorie zu orientieren. Die Aufgaben der Formulierung einer solchen Theorie und der Entwicklung einer solchen Praxis können nur schrittweise und nur auf dem Wege einer permanenten Korrektur der Theorie durch die Praxis und der Praxis durch die Theorie angegangen werden.

Über die in dieser Richtung von den praktischen und wissenschaftlichen Mitarbeitern des Grundschulprojekts Gievenbeck gemeinsam unternommenen Versuche berichten die folgenden Kapitel.

Es besteht kein Zweifel, daß eine Schule, die sich den Maximen eines methodisch, thematisch und institutionell offenen Lernens verpflichtet fühlt, Arbeits- und Organisationsstrukturen entwickeln muß, die diesen Maximen Rechnung tragen. Dabei geht es nicht einfach darum, die im Schulsystem ohnehin vorhandenen Entscheidungs- und Handlungsspielräume zu nutzen und auszufüllen, sondern auch darum, die besonderen Voraussetzungen und Bedingungen für die Erfüllung der Aufgabenperspektiven des Grundschulprojektes zu erarbeiten. Die Frage war dabei nicht primär diejenige: „Was ist innerhalb der gegebenen Möglichkeiten realisierbar?“, sondern: „Was ist im Sinne der Aufgaben des Grundschulprojektes pädagogisch notwendig und wie müssen die Bedingungen gestaltet werden, damit das Notwendige auch getan werden kann?“.

Die Freiheit, so zu fragen, die eigentlich jeder Pädagoge in Anspruch nehmen können und jeder Schule gewährt werden sollte, kennzeichnet den besonderen Auftrag und die besonderen Chancen eines Schulprojektes. Daß dabei immer wieder Abstriche gemacht und Kompromisse eingegangen werden mußten und müssen, ist selbstverständlich, ändert aber nichts am Selbstverständnis des Projektes.

3.1 Überblick über Strukturelemente des Grundschulprojekts

Zum besseren Verständnis der im ersten Praxisjahr erprobten Organisationsformen für ein methodisch, thematisch und institutionell offenes Lernen werden die wichtigsten Strukturelemente zunächst stichpunktartig aufgezählt und in den folgenden Abschnitten dann näher erläutert.

● Die Arbeit in der Ganztagschule wird von Lehrern und sozialpädagogischen Fachkräften gemeinsam gestaltet. Dabei soll der Lehrer nicht auf die Funktion des Wissensvermittlers eingeengt sein und der Sozialpädagoge nicht ausschließlich als Spiel- und Freizeitgestalter eingesetzt werden; vielmehr sollen beide die Lernsituationen der Kinder im Sinne eines erziehenden Unterrichts gemeinsam gestalten.

● Pro Klasse stehen eine Lehrerin mit einem Stundendeputat von 28 Wochenstunden, eine Lehrerin mit einem Deputat von 8 Wochenstunden und eine sozialpädagogische Fach-

kraft mit einem Vertrag über 20 Wochenstunden zur Verfügung, von denen sie 15 mit den Kindern verbringt. Die Mitarbeiter einer Klasse bilden ein autonomes Team, das nach Möglichkeit nicht in die Stundenpläne anderer Klassen eingebunden ist und seinen Personaleinsatzplan selbst erstellt.

● Obwohl der Personaleinsatz grob in 60-Minuten-Einheiten geplant ist, gibt es keine Unterrichts„stunden“. Das schulische Geschehen folgt vielmehr einer rhythmischen Gliederung von Phasen ganz unterschiedlicher Dauer: der offenen Eingangsphase, dem Gesprächskreis, der gelenkten Arbeit, den „Offenen Phasen“ mit freier Arbeit und freiem Spiel, dem Essen, der Ruhezeit.

● An die Stelle eines Woche für Woche gleichförmig wiederkehrenden Stundenplans treten individuelle Tagespläne, die in der wöchentlichen Klassenkonferenz von den pädagogischen Mitarbeitern zusammengestellt werden und flexibel an aktuelle Ereignisse und Bedürfnisse angepaßt werden können.

● Im Grundschulprojekt Gievenbeck gibt es keine Hausaufgaben. Ferner gibt es — wie in allen anderen Grundschulen Nordrhein-Westfalens — in den ersten beiden Klassen keine Zensuren.

● Pro Klasse stehen zwei Räume zur Verfügung, die nach Funktionen getrennt sind: ein Zimmer für eher ruhige Aktivitäten, ein Raum für eher bewegte Aktivitäten. Auf einen Speisesaal wurde bewußt verzichtet: Die Kinder sollen in ihren Klassenzimmern heimisch werden und darin auch essen. In der Endausbauphase steht dem Ganztagszug ein eigenes Gebäude mit Spülküche, Werkraum, Ruheraum, einem Mehrzweckraum und einem Arbeitszimmer für die pädagogischen Mitarbeiter zur Verfügung.

● Die Schule hat den Auftrag, die Eltern intensiv in das Geschehen einzubeziehen. Dies erfolgt durch Hospitationen der Eltern, regelmäßige Mithilfe im Unterricht, Teilnahme der gewählten Elternvertreter an allen Klassenkonferenzen, gemeinsame Feste mit Kindern und Eltern, Hausbesuche der pädagogischen Mitarbeiter und das Bemühen, auch das technisch-administrative Personal aus der Elternschaft zu rekrutieren. Die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen der Jugendarbeit im Stadtteil ist fester Bestandteil der pädagogischen Konzeption.

● An der Gestaltung der Praxis des Grundschulprojekts ha-

ben zahlreiche Gremien Anteil. Neben den im Schulmitwirkungsgesetz vorgesehenen Gremien für die ganze Schule – insbesondere der Schulkonferenz – haben vor allem die wöchentlichen Sitzungen der Klassenpflegschaft, in der die pädagogischen Mitarbeiter den Wochenplan erstellen und die wichtigsten organisatorischen Dinge regeln, besondere Bedeutung. In den ebenfalls wöchentlich stattfindenden Projektsitzungen erarbeiten die pädagogischen Mitarbeiter zusammen mit der Wissenschaftlichen Begleitung konzeptionelle Entwürfe und planen und besprechen einzelne Vorhaben und Entwicklungen. Im wöchentlichen Klassenrat erörtern die pädagogischen Mitarbeiter mit den Kindern Probleme des Zusammenlebens, werden zukünftige Vorhaben und Projekte besprochen und suchen die pädagogischen Mitarbeiter und die Kinder gemeinsam nach Regelungen für die vielfältigen Erfordernisse des Alltags in der Schule.

3.2 Raumstrukturen

3.2.1 Schulgröße

Bevor nähere Überlegungen zu der räumlichen Konzeption einer Schule angestellt werden können, muß man sich Gedanken über die angestrebte Größe der Institution machen. Die Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck war nach ausführlichem Studium anderer Modelle sehr schnell zu der Einsicht gekommen, daß eine kleine, überschaubare Einheit im unmittelbaren Wohnbereich der Kinder eine unabdingbare Voraussetzung für die beabsichtigte Atmosphäre des Vertrauens und der Geborgenheit darstellt, die einen ganztägigen Aufenthalt von Sechsjährigen in der Schule erst verantwortbar erscheinen läßt. In der zu errichtenden Schule sollte jeder jeden kennen können und jeder stets für jeden ansprechbar sein. Dies schien bei einer Gesamtschülerzahl von mehr als 100 Kindern und einem Kollegium von mehr als 10 bis 12 Mitarbeitern kaum denkbar.

Man hatte abschreckende Beispiele von Ganztagsgrundschulen für 400 oder gar 600 Schüler kennengelernt, deren Mitarbeiter nicht nur nicht alle Kinder, sondern nicht einmal alle Kollegen mit Namen kannten. Solche Institutionen wiesen meist eine weitgehende Fremdbestimmung des pädagogischen Geschehens durch äußere Organisationszwänge, eine streng hierarchische Struktur der innerschulischen Entscheidungsprozesse, ständige Klagen der Lehrer über die angeblich zu hohe Zahl sogenannter „Problemkinder“ und eine extrem hohe Fluktuationsrate beim pädagogischen

Personal auf. Sie sind in der Regel ausschließlich aus ökonomischen Gesichtspunkten in dieser Größe erstellt worden und zeichnen sich durch eine deutliche Überrepräsentanz der unteren Sozialschichten an der Gesamtschülerschaft aus. Entsprechend ist ihr Ansehen in der Bevölkerung.

Umgekehrt sind Grundschulen, die aufgrund eines besonderen pädagogischen Anspruchs auch international bekannt geworden sind, in der Regel kleine Schulen, oder sie sind – bei Schülerzahlen von mehreren hundert Kindern – in kleine autonome Einheiten unterteilt, wobei unter einem Dach recht unterschiedliche pädagogische Arbeitsweisen nebeneinander praktiziert werden können. Die Mitarbeiter der Projektgruppe hatten sich bei einem Studienaufenthalt in Dänemark, das eine Tradition der „Kleinschulen“ (Lilleskole) hat, von der ruhigen und angenehmen Atmosphäre in solchen Institutionen überzeugen können und waren in ihrer Ansicht bekräftigt worden, daß eine einzügige Ganztagsabteilung als Angebot im Rahmen einer zweizügigen Grundschule eine optimale Basis für die Verwirklichung der angestrebten Ziele darstellt.¹

Auch bei steigender Nachfrage nach Ganztagsplätzen für Grundschüler soll das Grundschulprojekt Gievenbeck nicht größer werden. Es wird für diesen Fall eher empfohlen, weitere kleine Ganztagschulen in anderen Wohngebieten zu errichten. Die jeweilige Klassenstärke soll sich im übrigen an der im Landesdurchschnitt üblichen Meßzahl orientieren.

3.2.2 Ein Raumprogramm für eine offene Grundschule

Die Gestaltung der Lernumwelt – Raumstruktur und Raumnutzung – wird im Grundschulprojekt als integraler Bestandteil der pädagogischen Planung verstanden, da sie Möglichkeiten pädagogischen Handelns eröffnen oder verschließen kann. Das Grundschulprojekt sollte nicht einfach eine auf acht Stunden verlängerte Vormittagsschule werden, sondern

(1) Wir werden nie den Ausdruck der Empörung auf dem Gesicht einer Lehrerin der Vaerebro-Schule in Kopenhagen vergessen, als sie davon berichtete, wie die Gemeinde eine neue Gesamtschule (!) für 800 (!) Kinder errichtet hatte. „800 Kinder“, wiederholte sie, „so ein Wahnsinn!“ Bei der Errichtung der Schule habe es einen Sturm der Empörung im Stadtteil gegeben, und die Schule sei daraufhin in vier autonome Kleinschulen aufgeteilt worden, die sich außer einem gemeinsamen Rektor für die Vertretung der Schule nach außen nur noch die Bibliothek und die Turnhalle teilen würden, und deren Teams alle wesentlichen Entscheidungen autonom regeln, um nicht ständig mit 40 Kollegen über organisatorische Fragen diskutieren zu müssen, sondern statt dessen mehr Zeit für die Kinder zu haben.

eine attraktive pädagogische Einrichtung, in der sich Kinder aus allen Bevölkerungsschichten wohlfühlen können, auch solche, die zu Hause ein reich ausgestattetes Spielzimmer zur Verfügung haben. Eine Ganztageseinrichtung im Grundschulbereich darf niemals nur Schule, sondern muß immer auch Wohnhaus sein und entsprechend ausgestattet werden.

Niemand bezweifelte, daß hierfür ein spezielles Gebäude benötigt wurde, das für die besonderen Erfordernisse des Ganztagsbetriebes umgebaut werden mußte. (Ein Neubau schien aus Kostengründen ausgeschlossen, da infolge der rückläufigen Schülerzahlen genügend Klassenzimmer im Grundschulbereich leerstehen.) Aus Gründen, die noch näher erläutert werden, konzentrierten sich die weiteren Überlegungen schnell auf einen teilweise ungenutzten, teilweise bereits mit Klassen der Wartburg-Grundschule belegten Altbaukomplex einer nahen katholischen Grundschule, die mitten im Ortskern von Gievenbeck liegt und die besten Voraussetzungen für die Realisierung der Projektziele zu bieten schien. Unter Bezugnahme auf diese Ziele wurden folgende Ansprüche an die sachliche und räumliche Ausstattung der Schule gestellt: — Da die Kinder täglich acht Stunden in der Schule verbringen, genießt die Forderung nach *ausreichenden Spiel- und Bewegungsflächen für die Kinder* absolute Priorität vor allen anderen Erfordernissen. Pro Klasse sind daher zwei Klassenzimmer normaler Größe vorzusehen. Wenn für an sich erforderliche Funktionsräume (Leiterzimmer, Lehrmittelsammlung, Putzkammern usw.) kein Platz verfügbar ist, müssen und können solche Funktionen in andere Räume integriert werden. (Lehrmittel können und sollten für die Kinder frei zugänglich im Klassenzimmer gelagert werden. Pädagogische und wissenschaftliche Mitarbeiter können sich mit der Schulleitung und der Sekretärin ein Arbeitszimmer teilen. Kinder und Erwachsene können dieselben Toiletten benutzen. Wenn man sich Fertiggerichte liefern läßt, können eine Spülküche und ein Waschraum in einem ehemaligen Klassenzimmer untergebracht werden. Ein Speisesaal für 100 Kinder ist weder nötig noch wünschenswert — in der eigenen Klasse zu essen ist viel gemütlicher und friedvoller!) — Die in der Konzeption für das Grundschulprojekt geforderten Möglichkeiten für freies Spiel und kreative Entfaltung und die angestrebte flexible Stundenplangestaltung, die sich am Lernrhythmus der Kinder orientieren soll, machen einen direkten Zugang zu Spiel- und Arbeitsflächen im Freien erforderlich. *Außenanlagen* sind dabei als von und mit den Kindern nutzbarer *Gestaltungsraum* zu verstehen. Die Außenflächen sollten im unmittelbaren Sichtbereich der

Klassenzimmer liegen, so daß sich die Kinder in offenen Phasen ungezwungen auf einen der beiden Räume je Klasse und die Außenflächen verteilen können, ohne daß eine zusätzliche Aufsicht eingesetzt werden muß.

— Im Inneren sollten die Räumlichkeiten in doppelter Hinsicht *anregend* sein: Sie sollten zum einen (durch Präsentation vielfältiger Materialien) selbständiges Lernen der Schüler fördern und ermöglichen; zum anderen sollten sich die Kinder und Mitarbeiter in den Räumen auch bei schlechtem Wetter einen ganzen Tag lang wohlfühlen können.

— Die Raumgestaltung sollte in gleicher Weise freie Unterrichtsformen wie die Arbeit im geschlossenen Klassenverband ermöglichen und den Kindern zugleich *Orientierungshilfen* bieten, und zwar sowohl in bezug auf die kognitiven als auch auf die sozialen Prozesse.

— Für jedes Kind sollte auch *privater Raum* zur Verfügung stehen, der sich der Kontrolle durch die Gruppe entzieht (von ausreichend großen Fächern und Ablagen zum Verstauen persönlicher Gegenstände bis hin zur Möglichkeit, eine Höhle zu bauen, in die die Erwachsenen nicht hineinkommen).

Insgesamt wurde für die Endausbauphase des Projekts folgender Raumbedarf veranschlagt:

- vier Klassenräume
- vier Gruppenarbeitsräume
- ein Mehrzweckraum für Tanz, Musik, Gymnastik, Versammlungen etc.
- ein Ruheraum (zugleich Schülerbibliothek)
- ein Werkraum
- ein Arbeitsraum für die Mitarbeiter mit Sekretariat und Elternsprechzimmer;

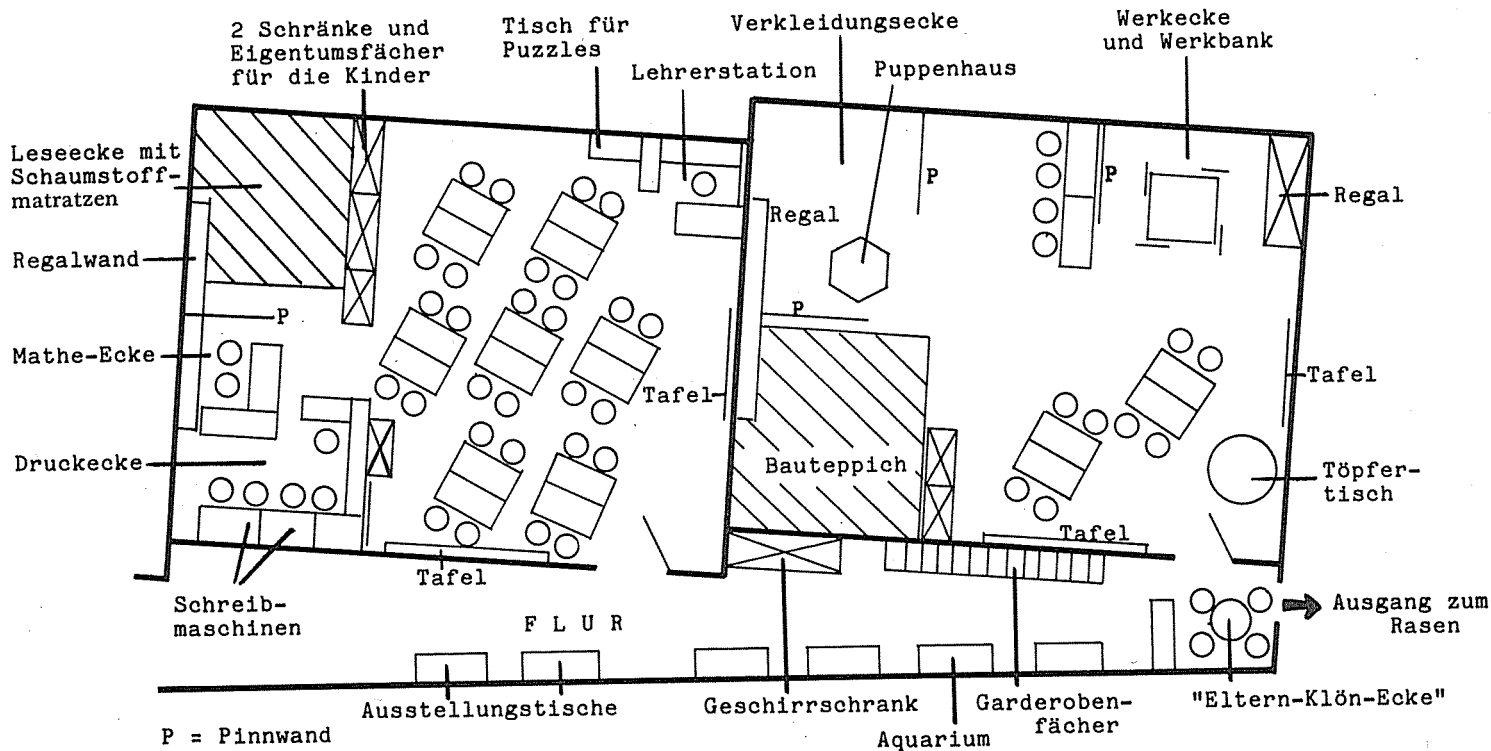
ferner sollten der Zugang zu einer Turnhalle und einem Sportplatz gesichert sein.

3.2.3 Erfahrungen mit verschiedenen Raumstrukturen

Die erste Ganztagsklasse wurde zunächst provisorisch im Stammgebäude der Wartburg-Grundschule untergebracht. Dabei konnten immerhin — wie im Raumkonzept vorgesehen — zwei Klassenräume für das Erste Schuljahr bereitgestellt werden. Unter Berücksichtigung der oben genannten Anforderungen an die Raumgestaltung wurde als Anfangslösung die Einrichtung von mobilen Tischgruppen in nach Funktionen gegliederten Räumen erprobt: Ein Klassenzimmer wurde für ruhige Aktivitäten, das andere für bewegte Tätigkeiten hergerichtet, eine Unterscheidung, die die Kin-

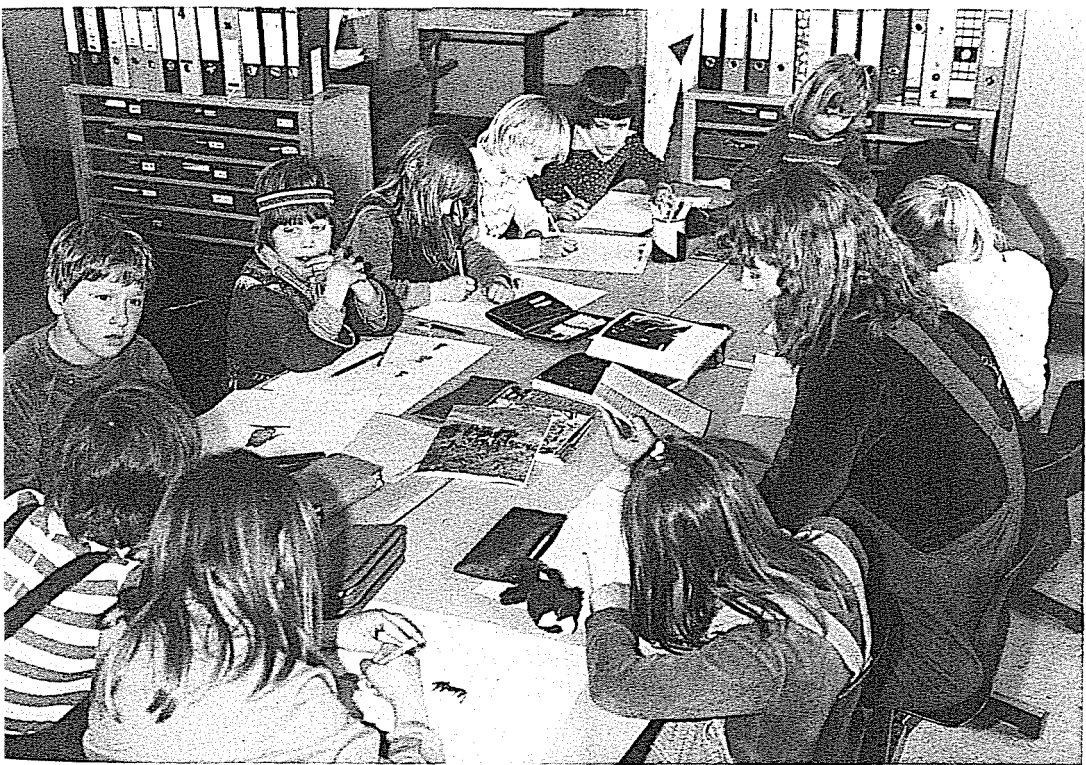
"ruhiges Zimmer"

"bewegtes Zimmer"



der nach kurzer Eingewöhnungszeit im allgemeinen problemlos respektierten. Es sei vorweggenommen, daß sich diese Einteilung ausgesprochen bewährt hat und auch in dem inzwischen für das Grundschulprojekt neu eingerichteten Gebäude weiter praktiziert werden soll.

Das ruhige Zimmer bot für jedes Kind einen Sitzplatz und war die Hauptanlaufstelle, wo die Bezugspersonen meistens zu finden waren. Es gab eine Druckecke mit vier Schreibmaschinen und diversen Stempelkästen, eine Rechenecke mit didaktischem Material für den Mathematikunterricht, eine Leseecke mit Kinderbüchern und einer Liegewiese aus Schaumstoffmatratzen, einen Tisch zum Puzzlelegen und ein Regal mit Spielen zur Selbstbedienung für die Kinder. Die Tische, an denen auch das Mittagessen eingenommen wurde, wurden bei Bedarf zur Seite geschoben, um Platz für den Gesprächskreis und andere gemeinsame Aktivitäten zu bekommen. Individuelle Betreuung wie auch gelenkter Unterricht in den Elementartechniken, Brett- und Kartenspiele, das Vorlesen in der Ruhezeit und sämtliche Mahlzeiten fanden hier statt.



Das „ruhige Zimmer“

Demgegenüber diente der zweite Raum für bewegtere Aktivitäten. Hier fanden sich eine Verkleidungscke (die Eltern stifteten und reparierten die alten Kleider), ein Bauteppich mit mehreren Kilo Bau- und Legosteinen, zwei Regale mit Farben und Bastelmaterial und eine Werkbank mit reichhaltigem Werkzeug, auf der sich die Kinder aus Holzresten, die eine Sargtischlerei kostenlos zur Verfügung stellte, Ritterschwerter, hölzerne Funksprechgeräte oder sonstige Accessoires zimmern konnten, die man nun einmal in diesem Alter braucht. Hier durfte auch getobt und getanzt werden, hier konnte das grenzenlose Verlangen nach immer neuen Rollenspielen und Rollenkämpfen der Kinder befriedigt werden. Ein Satz großer Steck-Hölzer, die mal eine Höhle, mal ein Schiff, mal eine Burg und immer gleichzeitig ein herrliches Klettergerüst abgaben und bei schönem Wetter auch draußen aufgebaut werden konnten, leistete dabei wertvolle Dienste. Neben alledem wurde der Raum natürlich auch für Arbeitsgruppen genutzt, vor allem im künstlerisch-kreativen Bereich, aber auch bei größeren Projekten und für die individuelle Förderung in Kleingruppenarbeit.

Da die beiden Räume am Kopfende eines Flures lagen, konnte dieser vom Rest der Schule abgetrennt und ebenfalls voll als Bewegungsfläche für die Kinder genutzt werden. Hier standen Blumenkästen, ein Terrarium und weitere Arbeitstische. Außerdem wurde mit einem kleinen Tisch, ein paar Stühlen und einer Tischdecke eine „Eltern-Klön-Ecke“ geschaffen, in der man sich in Springstunden sowie vor und nach der Schule zu einem informellen Gespräch traf und bei einer Tasse Kaffee mit den Eltern plaudern und sie in die Lehr- und Lernprozesse einbeziehen konnte.

Mit Ausnahme der Essens- und Ruhezeit sowie der gelenkten Unterrichtsphasen standen die Türen weitgehend offen, so daß sich die Kinder in den beiden Räumen, auf dem Flur oder auf dem Rasen frei bewegen und unter einer Vielzahl von Aktivitäten wählen konnten. Selbstverständlich standen auch viele Lehrmittel zur freien Verfügung der Kinder bereit.

Abgesehen von der großzügigen Ausstattung der beiden Klassenzimmer mußten Kinder und Mitarbeiter infolge der provisorischen Unterbringung in allen anderen Punkten des Raumkonzepts Abstriche hinnehmen: Da vor der Entscheidung über den endgültigen Standort kein Geld verbaut werden durfte, entfiel das Herz jeder Ganztageseinrichtung, die Küche, total. Statt dessen holten sich die Kinder ihr Essen

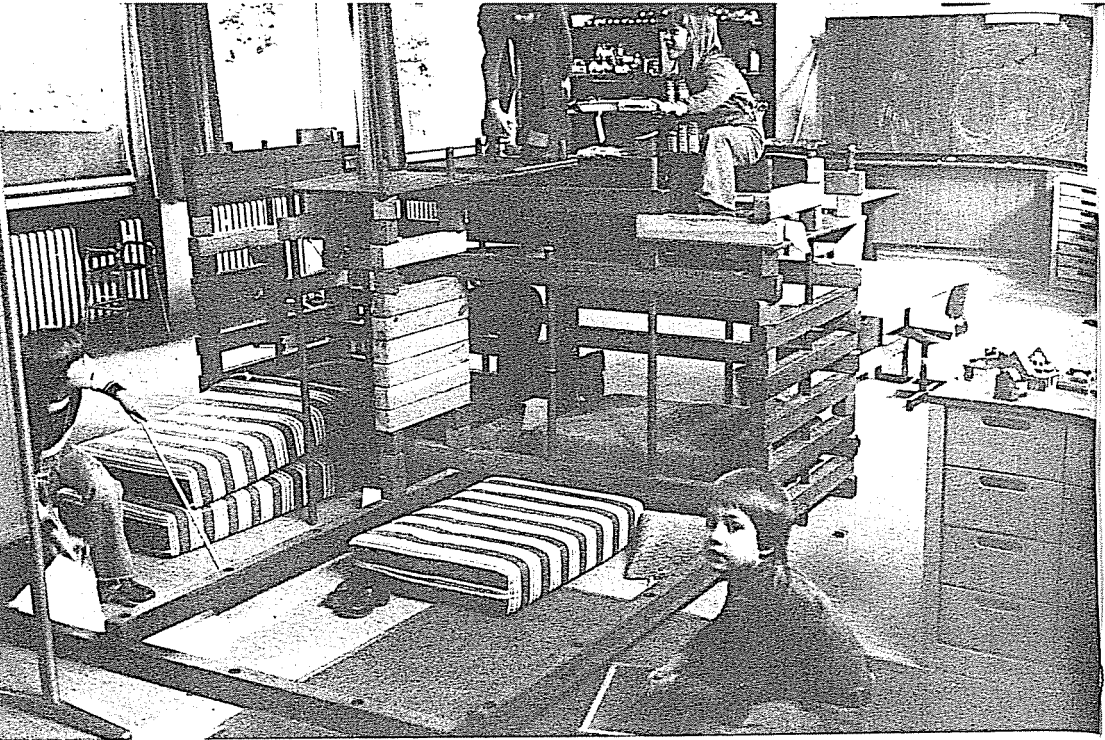


Oben: Die Lesecke ist mit einer dicken Schaumstoffmatratze ausgestattet

Das „ruhige Zimmer“

Unten: Die Mathematikecke





Das „bewegte Zimmer“



mit einem Geschirrwagen von einem Altersheim auf der anderen Straßenseite. Schlimmer machten sich die für einen Ganztagsbetrieb unzureichenden sanitären Anlagen und das Fehlen geeigneter Außenanlagen bemerkbar. Außer einem sechs Meter breiten Grasstreifen vor den Fenstern der Schule gab es nur asphaltiertes Gelände — keine Spielgeräte, keine Sandgrube, kein Planschbecken, keinen Schulgarten, kurzum nichts, was Kindern Spaß macht, worauf sie aktiv gestaltend einwirken könnten.

Ein Ende dieser Übergangslösung wurde absehbar, als das Stadtparlament im Frühjahr 1980 den Umbau eines bis dahin nur teilweise genutzten Gebäudekomplexes auf dem Gelände einer nahen katholischen Grundschule beschloß. Von allen im Stadtteil zur Verfügung stehenden Schulgebäuden bot der Altbauteil dieser Schule neben den leerstehenden Klassenzimmern die besten Voraussetzungen für die Erreichung der Projektziele:

- Die Schule ist mitten im Ortskern gelegen und erleichtert damit besonders die geplante institutionelle Öffnung zum Stadtteil Gievenbeck.

- Die Schule verfügt über zwei separate Gebäudekomplexe, die eine funktionale Trennung der unterschiedlichen pädagogischen Systeme auf dem Gelände ermöglichen.

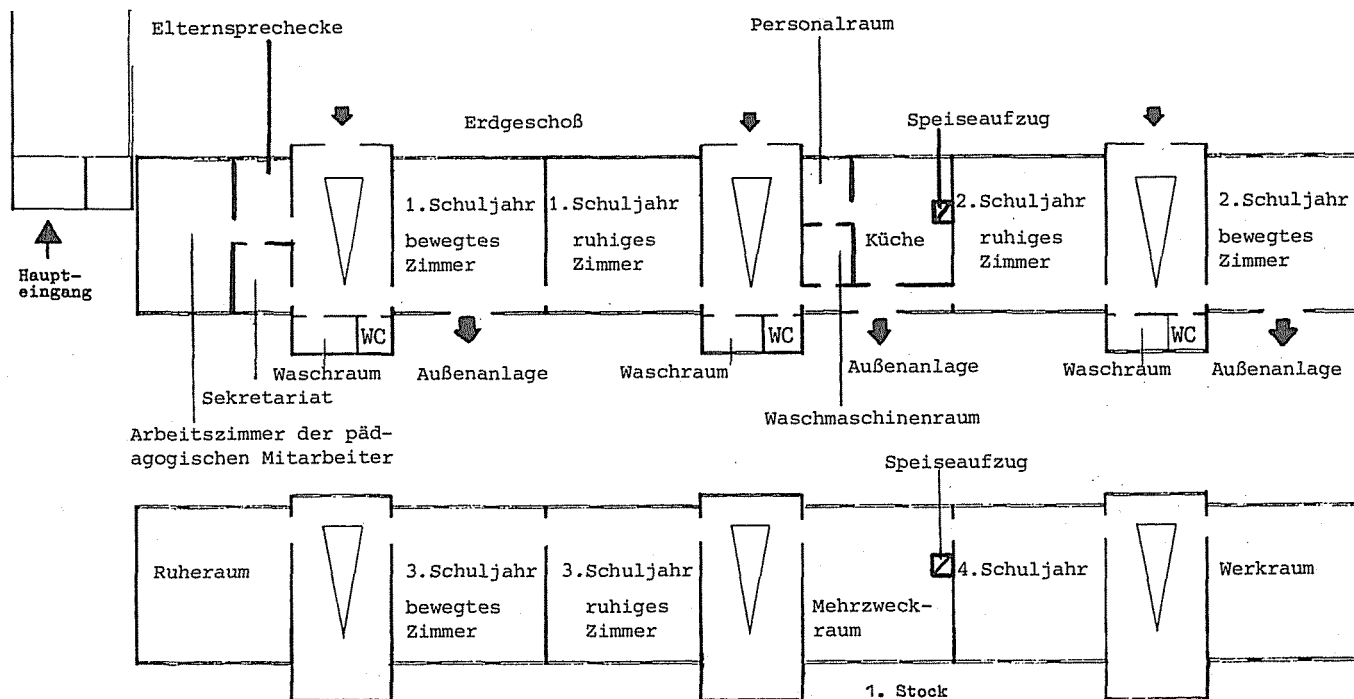
- Rund um die Schule sind großzügige Außenanlagen vorhanden, die sich pädagogisch gut erschließen lassen.

- Die für einen ganztägigen Betrieb erforderlichen Umbaumaßnahmen ließen sich im genannten Gebäude am kostengünstigsten erstellen.

Zugleich wird dieses Gebäude allen oben aufgezählten Kriterien an die für das Grundschulprojekt erforderliche räumliche Strukturierung voll gerecht.

Bei der Anordnung der einzelnen Räume wird das Prinzip verfolgt, daß jede Klasse mit ihrem ruhigen Zimmer, das ja gleichzeitig ihr Speiseraum ist, an die zentral gelegte Küche, bzw. den für die Speiseversorgung im Obergeschoß neu einzubauenden Speiseaufzug angrenzt. So kann sich jede Klasse ihr Essen holen, wann sie will, ohne auf andere Klassen Rücksicht nehmen zu müssen. Lernprozesse brauchen nicht abgebrochen zu werden, weil die nächste Essensschicht wartet, sondern das Essen kann umgekehrt warten, bis die vorhergehenden Aktivitäten einen sinnvollen Abschluß gefunden haben. Das Essen wird im übrigen von einer in der Nähe befindlichen Großküche als Frischkost täglich in Wärmecontainern angeliefert. Die Küche ist zugleich als Lehrküche angelegt.

Raumaufteilung im neuen Gebäude



Zum Zwecke der unmittelbaren Nutzbarkeit der Außenanlagen werden drei neue Ausgänge zu der vor dem Gebäude liegenden Grünanlage geschaffen. Diese Grünanlage soll *als Gestaltungsraum* für die Kinder hergerichtet werden, um ihnen einen Ort zu verschaffen, wo sie jene elementaren Erfahrungen machen können, die ihnen die asphaltierten Turnstangen-Spielfläche zwischen den Wohnblöcken am Enschedeweg oder Twenteweg in Münster-Gievenbeck eine Kindheit lang vorenthalten: die Erfahrung, ein Loch zu graben, mit Wasser zu planschen, eine Bude zu zimmern, Kartoffeln, die man selber gesetzt hat, zu ernten und im offenen Feuer zu rösten. Zur Ausstattung eines solchen Gestaltungsraumes gehören ein Wasseranschluß, Pflanzbeete, Geräteschuppen, Kletteranlagen, Möglichkeiten zum Budenbau, Sandkasten und ähnliches. Dabei ist geplant, die Dienste des städtischen Gartenbauamtes nach Möglichkeit nur für solche Arbeiten in Anspruch zu nehmen, die auf eine sachgerechte Ausführung durch ein Fachamt angewiesen sind (Drainage und Aussaat des Rasens, Errichtung der Fundamente für Buden und Schuppen, Anlage von Platten und Wegen). Wo immer möglich, sollten jedoch die Kinder selbst an der Gestaltung der Außenanlagen mitwirken, um die Dimension konkret nützlicher Arbeit wenigstens ansatzweise in ihren Erfahrungshorizont aufzunehmen.

Als Konsequenz aus negativen Erfahrungen während der provisorischen Unterbringung im ersten Praxisjahr erhält im neuen Gebäude jede Klasse eine schnell zu erreichende Notfall-Toilette und einen kleinen Waschraum mit Warmwasseranschluß.

Schließlich muß eine Einrichtung mit Ganztagsbetrieb auch auf die ganztägige Anwesenheit der Erwachsenen Rücksicht nehmen. Das Privileg des Lehrerstandes, einen erheblichen Teil seiner Arbeit in den eigenen vier Wänden erledigen zu können, wird hier deutlich beschnitten. Da niemand acht Stunden „am Stück“ in der Klasse tätig sein kann, sind mehrere Springstunden am Tag nicht nur unvermeidlich, sondern notwendig. In ihnen können die Mitarbeiter sich ausruhen, Besorgungen machen, Verwaltungsarbeiten erledigen oder sich in einem besonderen Zimmer, wo jeder von ihnen einen Arbeitsplatz erhält, auf kommende Unterrichtsvorhaben vorbereiten. (Einzelheiten über die mit der Errichtung der Ganztagsschule verbundenen Kosten sind einer Kostenübersicht im Anhang zu entnehmen.)

3.3 Zeitstrukturen

Der auffälligste Unterschied zur Halbtags-Regelschule stellt sich zweifellos in der ganztätig anderen Zeitstruktur im Grundschulprojekt dar. Dabei geht es nicht – wie in vielen anderen Ganztagsschulen – einfach darum, eine ansonsten unveränderte Halbtagsbeschulung um ein Mittagessen, eine Ruhezeit, ein nachmittägliches Freizeitangebot und eine schulisch betreute „Haus“aufgabenstunde zu ergänzen. Es wird vielmehr versucht, die überkommene Trennung zwischen Arbeit, Muße und Entspannung zugunsten eines *integrierten Tagesverlaufs* zu überwinden, der flexibel an die besondere Situation des jeweiligen Tages angepaßt werden kann und es erlaubt, auf individuelle Befindlichkeiten der Kinder Rücksicht zu nehmen.

Zu diesem Zweck wurden drei Maßnahmen getroffen:

- Preisgabe der Gliederung des Schultages in 45-Minuten-Einheiten zugunsten eines rhythmischen Wechsels von „Offenen Phasen“² mit Phasen „gelenkter Arbeit“.
- Bildung eines autonomen Teams, das nicht in die Stundenpläne anderer Klassen eingebunden ist und über die Unterrichtsplanung und -verteilung wöchentlich neu selbst entscheiden kann.
- Verzicht auf einen für alle Wochen gleichförmig geltenden Stundenplan mit starrer Fächerverteilung zugunsten individueller Tagespläne, in denen neben der Übung der Elementartechniken auch die Einführung in verschiedene gesellschaftliche Handlungsfelder und das Lernen in Projekten ihren Platz finden können.

3.3.1 Rhythmisierung des Tagesverlaufs

Die Gliederung des Schultages in 45-Minuten-„Stunden“, denen womöglich noch einzelne Unterrichtsfächer zugewiesen werden, zählt sicher zu denjenigen Faktoren, die das Leben in der Institution Schule am nachhaltigsten prägen. Sie besitzt jedoch keinerlei pädagogische Rechtfertigung, sondern dient lediglich einer reibungslosen Personalverteilung innerhalb der Schule. Diese Gliederung beinhaltet zugleich zwei Unterstellungen: zum einen, daß jeder Lehrer gleich-

(2) Die Bezeichnung „Offene Phase“ bezieht sich hier auf die Aktionsform und ist in diesem Zusammenhang nicht mit den Maximen eines methodisch, thematisch und institutionell offenen Lernens zu verwechseln, die auch in Phasen mit „gelenkter Arbeit“ zu realisieren versucht werden. „Offen“ bedeutet an dieser Stelle: freie Wahl zwischen verschiedensten Angeboten, zwischen Spiel, Arbeit oder Muße; „gelenkte Phasen“ sind in diesem Sinne Zeiten mit obligatorischen Tätigkeiten für die ganze Klasse.

wertig ist und beliebig gegen einen anderen Kollegen oder einen Fachspezialisten ausgetauscht werden kann; zum anderen, daß jeder Unterrichtsgegenstand in der gleichen Weise gelehrt werden und daher sinnvoll in ein gleichförmiges Zeitraster eingefügt werden kann.

Beide Annahmen schienen der Projektgruppe von Anfang an grundfalsch und der Sache, um die es geht, äußerlich. Lernprozesse vollziehen sich bei kleinen Kindern genauso wenig wie beim Erwachsenen im 45-Minuten-Rhythmus, und Fachkenntnisse werden nicht durch kumulatives Abarbeiten von Unterrichtslektionen angeeignet. Lernen vollzieht sich in kaum vorhersehbaren Sprüngen, im Wechsel von scheinbar ereignislosen „Lernplateaus“ mit unerwarteten Fortschrittsmomenten. Niemals vollzieht sich Lernen nach Gesetzen der Gleichförmigkeit unabhängig vom konkreten Inhalt, von der persönlichen Motivation und den situativen Bedingungen des besonderen Tages.

Grundschullehrer, die nicht völlig in die Systemzwänge des Fachunterrichts eingebunden sind und die geltenden Richtlinien inhaltlich zu erfüllen suchen, wissen das und praktizieren oftmals wenigstens bei Doppelstunden oder auch innerhalb einzelner 45-Minuten-Blöcke eine variable Verteilung der Unterrichtsgegenstände. Auch sie halten sich aber in der Regel – festgelegt durch Aufsichtspläne – an für die ganze Schule gemeinsam geltende Pausenregelungen. Nicht die Sache, die Motivation und die Leistungsfähigkeit der Kinder bestimmen den Rhythmus, sondern Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung werden ihrerseits einem von vornherein feststehenden, starren Zeitschema angepaßt und unterworfen. Diese im Grunde unvermeidbare Verkehrung der Prioritäten soll im Grundschulprojekt korrigiert werden.

Zu diesem Zweck gibt es für die Kinder im Grundschulprojekt keinen Stundenplan mehr. Ihr Tag gliedert sich *nicht* wie folgt:

8.15	Sprache
9.00	Musik
9.45	Große Pause
10.15	Sachunterricht
11.00	Mathematik
11.45	Kleine Pause
12.00	Religion

Vielmehr wird versucht, das Tagesgeschehen in eine rhythmische Struktur zu bringen, die mit ganz unterschiedlichen

Inhalten gefüllt werden kann und deren einzelne Elemente, abhängig vom Inhalt, jeden Tag unterschiedlich lang dauern:

Offene Eingangsphase
Kreisgespräch
Gelenkte Arbeit
Frühstück
Offene Phase
Gelenkte Arbeit
Mittagessen
Offene Phase
Gelenkte Arbeit

Fixpunkte sind nur noch im Schulanfang, im Schulende und in der Tatsache gegeben, daß das Mittagessen nicht unbegrenzt warmgehalten werden kann. Über alle übrige Zeit kann das Mitarbeiterteam der Klasse frei verfügen. Die inhaltliche Konkretion dieses Rasters, die in der wöchentlichen Klassenkonferenz festgelegt wird, wird den Kindern jeden Morgen im Kreisgespräch vorgestellt und zur Orientierung und als Leseanlaß an der Tafel fixiert. Die in den Richtlinien und Lehrplänen vorgesehene Stundentafel wird dabei nicht über eine wöchentlich gleichförmige Fächerverteilung, sondern dadurch sichergestellt, daß die einzelnen Unterrichtsgegenstände über die Wochen hinweg in den durch die Stundentafel ausgewiesenen *Relationen* behandelt werden.

Dem Prinzip, die Fremdbestimmung der Lernprozesse durch organisatorische Zwänge so weit wie möglich zurückzudrängen, dient auch die Form des Personaleinsatzes im Grundschulprojekt. Durch die Bildung autonomer Teams, die ihr Unterrichtsdeputat möglichst vollständig in einer Klasse verbringen, entfällt der Zwang zur gemeinsamen Pause für die ganze Schule. Die Klasse macht Pause, wenn die Kinder eine Pause nötig haben, und wird dabei von dem gerade anwesenden Teammitglied beaufsichtigt. Die für das Gemeinschaftsgefühl einer Schule wichtigen sozialen Kontakte zwischen Kindern aus verschiedenen Klassen sollen nach der Einschulung weiterer Jahrgänge nicht auf den Schonraum Pause abgedrängt, sondern vielmehr in gemeinsamen, jahrgangsübergreifenden Aktivitäten aufgebaut werden – von Festen und Feierlichkeiten über die gemeinsame Nutzung von Werkraum und Bibliothek bis hin zu regelmäßigen Lernangeboten und Projekten für Kinder aus mehreren Klassen.

Da der Personaleinsatzplan von dem jeweiligen Klassenteam autonom festgelegt und bei Bedarf jederzeit geändert werden kann, wobei nur auf Turnhallenzeiten, die Gesamtunterrichtsverpflichtung der einzelnen Mitarbeiter und die per-

sönlichen Wünsche der Teammitglieder Rücksicht genommen werden muß, können anerkannt wertvolle Unterrichtsformen wie Projekt- und Epochenunterricht, die unter den Zwängen komplexer Stundentafeln in der Regelschule nur schwer zu realisieren sind, im Grundschulprojekt relativ einfach praktiziert werden. Sie kamen im ersten Jahr entsprechend häufig zum Zuge.

Auf dem Hintergrund der Erfahrungen des ersten Jahres messen die Mitarbeiter des Grundschulprojekts dem Prinzip der Bildung autonomer Teams für jede Klasse hohe Bedeutung für die Wiedergewinnung pädagogischer Handlungsfreiheit in der Institution Schule zu. (Aus dem Sekundarbereich liegen unter der Bezeichnung „Team-Kleingruppen-Modell“ ebenfalls positive Erfahrungen vor.) Allerdings ist bei der Zusammenstellung solcher Teams auf die nötige Übereinstimmung hinsichtlich der grundlegenden Anschauungen über Erziehung und Unterricht zu achten. Wo sie fehlt, muß damit gerechnet werden, daß eine Einigung über einen Personaleinsatzplan nur schwer zustandekommt und private Interessen das Ergebnis mehr beeinflussen als pädagogische Erfordernisse.

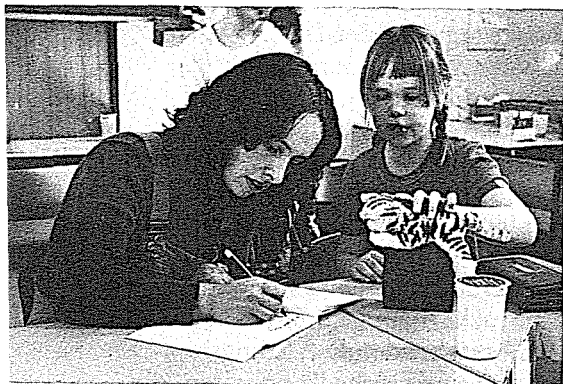
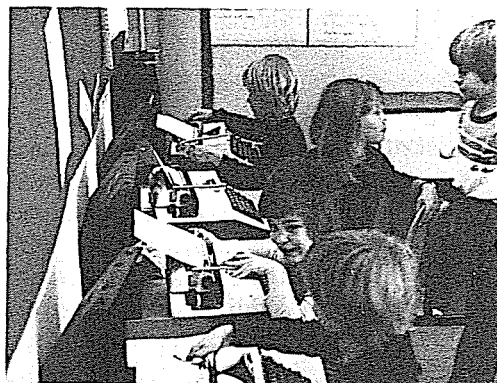
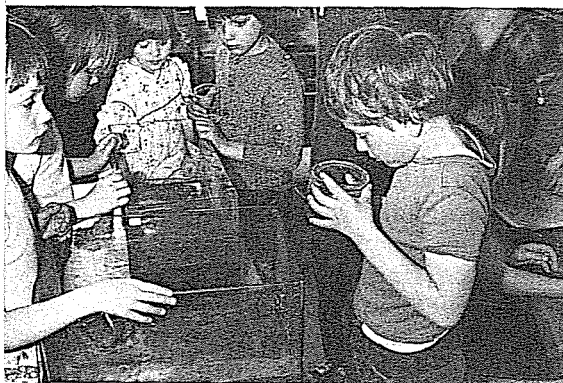
3.3.2 Offene Phasen

Es ist schon wiederholt ausgeführt worden, daß das größere Stundenvolumen im Ganztagsbetrieb im Grundschulprojekt Gievenbeck nicht zu einer „Verschulung“ weiterer Lebensabschnitte führen, sondern im Sinne einer methodischen, thematischen und institutionellen Öffnung der Schule eine Vielfalt von Lern- und Erfahrungsfeldern erschließen helfen soll. Dies geschieht sowohl in Phasen der gelenkten Arbeit als auch in den sogenannten „Offenen Phasen“, in denen sich die Kinder nach eigener Entscheidung der Muße, dem Spiel, der körperlichen Betätigung oder der freien Arbeit zuwenden.

Diese Offenen Phasen gelten im Grundschulprojekt als der gelenkten Arbeit im geschlossenen Klassenverband durchaus gleichwertige und gleichberechtigte Zeiten. In der freien Arbeit orientieren sich die Kinder nämlich besonders deutlich an ihrem persönlichen Motivations- und Leistungsprofil, d. h., sie suchen sich gemäß der Maxime eines methodisch offenen Lernens diejenigen Beschäftigungen, bei denen sie selbst Beziehungen zu ihrem bestehenden Erfahrungskontext herstellen können, und das sind solche Tätigkeiten, die ihnen Spaß machen und zugleich ihre Neugier wecken.

So wird z. B. der Wert von frei zugänglichen Schreibmaschinen recht hoch eingeschätzt, auf denen die Kinder bei Bedarf zwanglos herumspielen können, wobei sie die Struktur der aus Buchstaben zusammengesetzten Schriftsprache, die Beziehung zwischen den Groß- und Kleinbuchstaben, die Schreibrichtung von links nach rechts, die Normalform der Buchstaben und viele andere Dinge spielerisch erlernen, die ihnen sonst nur durch Unterweisung vermittelt werden könnten. (Zu diesem Zweck wurden spezielle Plakatschriftmaschinen mit besonders großen Schrifttypen ohne Serifen angeschafft.) Wenn die Kinder mit einem Buch auf der Schaumstoffmatratze „herumliegen“, kommt ihnen das im Leselernprozeß genauso zugute, wie ein Dominospiel den Erwerb des Zahlbegriffs oder der zweckfreie Umgang mit der Balkenwaage die Entdeckung des Hebelgesetzes erleichtern.

Und dies sind nur die von den Erwachsenen unmittelbar nachvollziehbaren Aneignungsprozesse. Wieviel größer muß der Anteil indirekten Lernens in der freien Arbeit



Freie Arbeit und freies Spiel in der Offenen Phase

sein, der sich in ganz unerwarteten Situationen und möglicherweise erst zu einem viel späteren Zeitpunkt manifestiert, aber in der verblüfften Beobachtung von Eltern und Mitarbeitern seinen direkten Niederschlag findet, wie schnell die Kinder an Selbständigkeit gewinnen. Die Offene Phase ist mithin keineswegs nur Zeit des Müßiggangs, sondern Gelegenheit zur Erweiterung der persönlichen Erfahrung mit dem Instrument, das die Kinder bis zur Einschulung als wesentliche Erkenntnisquelle genutzt haben: dem Spiel!

Auch für die Mitarbeiter bedeutet die Offene Phase nicht Freizeit. Sie sind durchgängig damit befaßt, Spiele und Aktivitäten anzuregen, und betreuen in diesen Phasen ständig Kinder in Einzelarbeit (vgl. die Schilderung des Leselehrgangs in Kapitel 4.1.1), wobei sich die Erwartung zu bestätigen scheint, daß das einzelne Kind von fünf Minuten Intensivbetreuung durch den Lehrer oder Sozialpädagogen mindestens soviel profitiert wie von der Teilnahme an einer halbstündigen Unterrichtsphase im geschlossenen Klassenverband.

Diese über den ganzen Tag verteilte Mischung von offenen und gelenkten Phasen hat überaus positive Wirkungen auch für die Arbeit im geschlossenen Klassenverband. Es scheint – von wenigen Ausnahmen abgesehen – im ersten Jahr des Grundschulprojekts in erstaunlichem Maße gelungen zu sein, bei den Kindern das Gefühl einer unterschiedlichen Wertigkeit von geplantem und organisiertem Lernen einerseits und freien, spielerischen Aktivitäten andererseits gar nicht erst aufkommen zu lassen. Dadurch, daß jeweils beide Faktoren sowohl im offiziellen Tagesplan als auch in der Realität des Tagesgeschehens von den Mitarbeitern gleichwertig eingebracht wurden, und dadurch, daß gezielt spielerische Arbeitsformen gesucht und eingesetzt wurden, konnte der primitive Schematismus „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen“ im Grundschulprojekt weitgehend außer Kraft gesetzt werden. Diese Beobachtung geht zugleich mit der Hoffnung einher, daß es auch in den kommenden Jahren gelingen könnte, einen schulisch bedingten Verlust an Lernmotivation bei möglichst vielen Kindern zu verhindern.

3.3.3 Auswirkungen der veränderten Zeitstruktur in der Ganztagschule

Mit der hier vorgestellten Rhythmisierung des Tagesverlaufs erhält das Grundschulprojekt zusätzlich zu den auch in an-

deren Schulen praktizierten Formen der Inneren Differenzierung (verschiedene Schüler einer Gruppe erhalten zur gleichen Zeit unterschiedliche Aufgaben) und der Äußerer Differenzierung (Bildung separater Gruppen, die voneinander unabhängige Kurse besuchen) ein weiteres Instrument individueller Förderung: *die Differenzierung in der zeitlichen Betreuung der Kinder*. Schnelle Schüler, die die anfallende Arbeit nach kurzer Zeit erledigt haben, brauchen nicht auf Nachzügler zu warten, während umgekehrt langsamere Schüler nicht durch den Konkurrenzdruck anderer Kinder entmutigt werden, sondern in Ruhe und in der ihrem persönlichen Leistungsvermögen angepaßten Zeit voranschreiten können.

Damit entfallen wesentliche Quellen für Disziplinschwierigkeiten und Motivationsverlust im starren 45-Minuten-Unterricht. Die Schulglocke, auf deren Läuten Schüler (und Lehrer!) oftmals sehnsüchtig warten und die andererseits oft die spannendsten Erkenntnisprozesse zum völlig ungelegenen Zeitpunkt unterbricht, wird hier buchstäblich außer Funktion gesetzt, was nicht nur das Lernen, sondern auch das Unterrichten spürbar erleichtert und gemeinsam mit dem insgesamt größeren Zeitvolumen im Grundschulprojekt den Schulstreß vermindern hilft.

Wie alle anderen Differenzierungsarten ist aber auch die Differenzierung in der zeitlichen Betreuung der Kinder nicht frei von ungewollten Nebeneffekten. Dadurch, daß die Kinder die Gewißheit haben, daß ihnen die Bezugspersonen zu Hilfe kommen werden, wenn sie mit einer Arbeit nicht zu Rande kommen, können Kinder mit gering ausgeprägtem Selbstvertrauen dazu neigen, neue Aufgaben gar nicht erst zu versuchen, sondern abzuwarten, bis andere Kinder fertig sind und die Lehrerin oder Erzieherin sich mit ihnen individuell befassen kann. Hier bedarf es eines großen Einfühlungsvermögens der Mitarbeiter, um zu entscheiden, ob ein Kind *von der Sache her* zusätzliche Hilfen und Unterstützung benötigt oder ob es eigentlich nur die *persönliche Zuwendung* der Bezugsperson sucht und damit gleichzeitig die Ansprüche an sich selbst gering hält. Beide Verhaltensmotive mögen eine berechtigte Ursache haben, sie machen aber unterschiedliche Reaktionen seitens der Mitarbeiter erforderlich.

In diesem Punkt werden die Pädagogen in einer offenen Schule kontinuierlich zu besonderer Aufmerksamkeit und sorgfältigen Beobachtungen der Kinder aufgerufen bleiben,

um die besonderen Chancen dieser Unterrichtsorganisation voll ausnutzen zu können, ohne das Risiko einer „Verwöhnung“ einzelner Kinder durch allzu individuelle Betreuung zu hoch zu treiben. Darüber hinaus läßt sich absehen, daß das schulisch organisierte Lernen in individuellen Zeitrhythmen für jedes einzelne Kind – so überzeugend eine solche Unterrichtsform auch sein mag – bei Eltern und Beobachtern solange immer wieder auch Ängste auslösen wird, als die weiterführenden Schulen sich nicht genötigt sehen, die von ihnen praktizierten Unterrichtsstrukturen zu überprüfen und zu korrigieren.

Vielleicht könnte eine weitere Beobachtung zum veränderten Zeitrhythmus im Grundschulprojekt Gievenbeck hierzu Anlaß geben: Dadurch, daß der Konkurrenzdruck im Unterricht infolge der gerade beschriebenen Unterrichtsorganisation deutlich vermindert ist und die Kinder im Verlauf des Tages öfter und länger Gelegenheit zu gemeinsamen Aktivitäten und zugleich deutliche Freiräume für eigenverantwortliche Entscheidungen erhalten, ist auch das Potential schulisch verursachter Aggressionen deutlich geringer als in der Halbtagschule, die zumindest bei den heute noch mancherorts üblichen Klassenfrequenzen doch häufiger unter Zeitdruck gerät. Es staut sich einfach nicht soviel an, was in kurzen Pausen entsprechend heftig abreagiert werden müßte. Allerdings ist zu erwarten, daß in dieser Hinsicht noch zusätzliche Faktoren wirksam sind, so daß weitere Beobachtungen vor einem endgültigen Urteil abgewartet werden sollten.

Einer der größten Unsicherheitsfaktoren, mit denen das Grundschulprojekt zunächst belastet war, war schließlich die Frage, wie die Kinder einen achtstündigen Schultag verkraften würden. Natürlich waren sie schonend an die lange Abwesenheit vom Elternhaus herangeführt worden: In den ersten vier Wochen nach Schulbeginn wurde die Schuldauer von anfangs drei Stunden täglich über einen Halbtagsbetrieb mit angehängtem Mittagessen allmählich auf die für den Dauerbetrieb vorgesehene Länge von acht Stunden an drei Wochentagen und fünf Stunden an zwei weiteren Tagen ausgedehnt, wobei nur für einen kleinen Teil der Kinder wegen beruflicher Verpflichtungen der Eltern schon vom ersten Tag an eine ganztägige Betreuung sichergestellt werden mußte. Diese Anpassungsphase wird im kommenden Schuljahr um eine weitere Woche verlängert.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8.00	5 Stunden Ganztagsschule	8 Stunden Ganztagsschule	8 Stunden Ganztagsschule	8 Stunden Ganztagsschule	5 Stunden Ganztagsschule
9.00					
10.00					
11.00					
12.00	frei (fakultative Betreuung in der Schule ge- währleistet)				frei (fakultative Betreuung in der Schule ge- währleistet)
13.00					
14.00					
15.00					
16.00					

Es stellte sich jedoch schnell heraus, daß die Kinder zwar am Abend recht müde waren, daß sie jedoch ausnahmslos gern zur Schule gingen und sich nicht über die Dauer des Schultages beklagten. Die Belastung scheint insgesamt nicht schwerwiegender zu sein als die Umstellung, die alle Kinder (und alle Eltern!) mit dem Eintritt ins Schulpflichtigenalter auf sich nehmen müssen.

Diese Tatsache ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß der ganztätige Aufenthalt in der Schule ja nur an drei von fünf Wochentagen obligatorisch ist, eine Regelung, die von den Eltern ausgesprochen geschätzt wird. Manche Eltern, die ihr Kind nur wegen der besonderen pädagogischen Konzeption im Grundschulprojekt angemeldet haben, hätten davon Abstand genommen, wenn ihr Kind an fünf Tagen auch nachmittags in der Schule sein müßte. So erfüllt der Rhythmus von drei Langtagen mit zwei Halbtagen den erhofften Zweck und sorgt dafür, daß die Ganztagsschule von Kindern aus allen sozialen Schichten besucht wird, ohne, daß der Bereich der familiären Erziehung zu sehr eingeschränkt wird. Von der fakultativen Nachmittagsbetreuung an den Halbtagen machten im übrigen im ersten Jahr rund zwei Fünftel der Kinder Gebrauch.

3.4 Planungsstrukturen

Die Vielfalt neuartiger Strukturelemente für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit im Grundschulprojekt Gievenbeck

macht eine permanente Absprache der Team-Mitglieder untereinander und eine sorgfältige Planung des gesamten Geschehens erforderlich. Der Ort hierfür ist neben den üblichen Lehrer- und Schulkonferenzen, die die ganze Schule betreffen, in erster Linie die wöchentliche Klassenkonferenz und die wöchentliche Projektsitzung mit der Wissenschaftlichen Begleitung.

3.4.1 Die Klassenkonferenz

In der Klassenkonferenz werden organisatorische Entscheidungen vorbereitet und gefällt, die Koordination der einzelnen Lern- und Unterrichtsvorhaben sichergestellt, der Personaleinsatzplan erstellt, Termine abgesprochen, wird über Besucherwünsche beraten, die Anschaffung von Lehr- und Lernmaterial diskutiert, die Elternarbeit abgesprochen. Vor allem aber wird in ihr der Wochenarbeitsplan für die kommende Woche erstellt und schriftlich fixiert, damit der fließende Übergang von einem Mitarbeiter zum anderen in einer Schule, die keinen festen Zeittakt mehr kennt, reibungslos klappt und jeder weiß, wann wer „dran“ ist.

Zu diesem Zweck wird für jeden Schultag ein Formblatt ausgefüllt, das die Reihenfolge der geplanten Aktivitäten und die Zuständigkeit der einzelnen Mitarbeiter festhält. Dieser individuelle Tagesplan wird dann morgens vor Schulbeginn an die Tafel geschrieben, so daß sich die Kinder frühzeitig orientieren können und wissen, was sie jeweils erwartet. Es versteht sich von selbst, daß dieser Tagesplan keinen verpflichtenden Charakter dergestalt hat, daß er um jeden Preis realisiert werden müßte, wenn unvorhergesehene Ereignisse oder Entwicklungen neue Prioritäten setzen und Abweichungen von der Planung nahelegen. (Das Muster auf der folgenden Seite zeigt den Tagesplan für den im 1. Kapitel geschilderten Tag.)

Diese wöchentliche Klassenkonferenz erwies sich als unverzichtbarer Termin, der die Qualität des gesamten Projektes erheblich beeinflußte. In diesen Sitzungen stand nämlich Woche für Woche Zeit für etwas zur Verfügung, was in der Regelschule allzu oft nur in kurzen Pausen oder zwischen Tür und Angel geschieht: für den kontinuierlichen Austausch von Beobachtungen und das ruhige, ausführliche Gespräch über die Lernprozesse der Klasse. Die Vielfalt der Eindrücke, die dabei zusammengetragen wurden, verhinderte den vorschnellen Rückzug auf einfache Erklärungen und provozierte die Suche nach individuellen Lösungsansätzen, wenn

Klasse: 1

Tagesplanung für Dienstag den X.X.

Zeit		Durchführung
8. ⁰⁰	Hofaufsicht / Empfang	
	Offene Eingangsphase	E
	Kreisgespräch	E
	Lesen/Schreiben	L1 / E
	Frühstück	L 1
	Tagebuch / Spielen	L 2
	Projektunterricht (drei Gruppen)	E / L1 / L2
	Mittagessen	L 1 / L 2
16. ⁰⁰	Ruhezeit: Vorlesen / Spielen	Mutter / L2
	Bewegungsspiele	L2
	Schreiben	L2 / E
	Werken / Basteln	Vater / L2
	Schulbus	

L1 = Lehrerin

L2 = Lehrerin

E = Erzieherin/Sozialpädagogin

individuelle Probleme nach solchen riefen, sowie nach strukturellen Veränderungen, wenn systematische Fehlentwicklungen sichtbar wurden. Daneben überwindet die Klassenkonferenz die Isolation der Mitarbeiter bei der Unterrichtsvorbereitung im heimischen Arbeitszimmer und ermöglicht es ihnen, sich bei der Ausarbeitung künftiger Lernvorhaben wechselseitig anzuregen und zu beraten.

3.4.2 Projektsitzungen

Während die Klassenkonferenz der täglichen Kleinarbeit und Regelung organisatorischer Einzelfragen dient, werden strukturelle Entwicklungen und größere Lernprojekte in der wöchentlichen Projektsitzung mit der Wissenschaftlichen Begleitung erörtert. Dabei wurden die Lernprojekte, z. B. das „Schulwegprojekt“ oder das Projekt „Kinder und alte Leute“, wochenlang vorbereitet und auch im erweiterten Kreis der Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck diskutiert, um auch Anregungen von Lehrern an Regelschulen aufnehmen zu können und der Gefahr der Betriebsblindheit zu entgehen.

Zur Planung solcher Projekte werden passende Medien und Lernmittel zusammengetragen, wird die einschlägige Literatur gesichtet, werden in einem „brain-storming“ geeignete Handlungsmöglichkeiten für die Kinder gesammelt. Dies alles wird in Protokollen festgehalten. Schließlich dienen diese Projektsitzungen selbstverständlich auch der Nachbereitung gelaufener Projekte, der Verständigung über neue Vorhaben und der laufenden Kritik einzelner Entwicklungen in den Elementartechniken und den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern sowie der kritischen Selbstverständigung in der Mitarbeitergruppe.

So hilfreich es in vielen Situationen war, eigene Beobachtungen mit denen der übrigen Mitarbeiter vergleichen und eigene Planungen um zusätzliche Vorschläge und Hinweise ergänzen zu können, so anstrengend und zeitaufwendig können solche Sitzungen sein. Insgesamt bestätigten sich die Erfahrungen von offenen Schulen im Ausland, daß die Planung und Vorbereitung des Unterrichts um so aufwendiger werden, je offener die Lernprozesse angelegt sind. Das bedeutet zugleich, daß offene Schulen auf Mitarbeiter angewiesen sind, die diesen Aufwand nicht als Belastung, sondern als Chance interpretieren. Da es auf der politischen Ebene nicht gelang, dem Grundschulprojekt den offiziellen Rechtsstatus eines Schulversuchs zu verschaffen – was

entsprechende Unterrichtsbefreiungen bzw. Deputatsnachlässe zur Folge gehabt hätte —, basierte auch in diesem Fall die gesamte Forschungs-, Entwicklungs- und Koordinationsarbeit auf dem Idealismus der pädagogischen Mitarbeiter, die neben den schulüblichen Konferenzen vier bis fünf Zeitstunden pro Woche für Planungssitzungen aufwenden und ihre Ansprüche an ein normales Privat- und Familienleben entsprechend beschneiden mußten. Das verbindet das Grundschulprojekt mit all jenen Kollegen in der Regelschule, die für besonderes pädagogisches Engagement auch keinen Stundennachlaß erhalten, und begrenzt zugleich die Übertragbarkeit der im Grundschulprojekt gemachten Erfahrungen auf andere Schulen, da solcher Idealismus in der Regel nicht einfach vorausgesetzt werden kann.

Für die weitere Entwicklung des Projektes wird es darauf ankommen, die für diese Pädagogik benötigten „Idealisten mit Erfahrung“ an die Schule zu bekommen. Es gibt in dieser Republik Hunderte von ihnen, die trotz des hohen Arbeitsaufwands liebend gern an einem solchen Projekt mitarbeiten würden. Leider werden sie durch das landesübliche Lehrerzuweisungsverfahren nicht erfaßt, das absurderweise nicht dem engagiertesten Pädagogen die erste Wahl unter den freien Planstellen zubilligt, sondern demjenigen, der für pädagogische Arbeit oft am wenigsten geeignet ist, weil er die höchste private und soziale Belastung nachweisen muß.

3.4.3 Diskussionsanlässe

Es ist bereits ausgeführt worden, daß sich die erzieherische Arbeit im Grundschulprojekt Gievenbeck nicht auf die Vermittlung der Elementartechniken Lesen, Rechnen, Schreiben oder auf Musik, Sachkunde und Religion im Sinne beziehungslos nebeneinanderstehender Lehrfächer beschränkt. Obgleich jeder einzelnen Disziplin die ihr zukommende Aufmerksamkeit in Form von fachspezifischen Diskussionen lange vor Beginn des Praxisbetriebes sowie von fachspezifischer Planung und entsprechender Beobachtung bei der Unterrichtsdurchführung gewidmet wurde und sich nicht zuletzt das Informationsbedürfnis der Eltern immer auch stark fachspezifisch artikulierte und entsprechend befriedigt werden mußte, war der Fachunterricht doch nur ein Aspekt unter vielen, die die Diskussionen der Mitarbeitergruppe bestimmten. Der Beobachtung sozialer Prozesse in der Kindergruppe wie auch innerhalb des Teams, der Gestaltung des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen im Ganztagsbetrieb, den Möglichkeiten der Einbeziehung der Eltern

in das Geschehen, der Planung und Durchführung von fachübergreifenden Projekten, Spiel- und Lernsituationen, vor allem aber der individuellen Entwicklung einzelner Kinder wurde nicht weniger Beachtung geschenkt.

Alle diese Fragen beschäftigen natürlich jede Halbtagschule ganz genauso, sie erhalten allerdings in einem Ganztagsbetrieb ein anderes Gewicht. Und es gibt Probleme, die in der Halbtagschule nicht in dem Maße evident werden müssen wie bei einem ganztägigen Aufenthalt in der Schule.

Sven, der schon im Vorschulalter das Zerbrechen der Ehe seiner Eltern schmerzlich miterlebt hat, hat Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme zu Mitschülern. Er ist anfangs sehr isoliert und wird beispielsweise bei der Platzsuche zum Mittagessen von einer Tischgruppe nach der anderen zurückgewiesen. Er sucht nach Möglichkeit die Nähe der Erwachsenen und lehnt Spiele mit Kameraden ab, wenn er nicht die Führerrolle zuerkannt bekommt. Die Mitarbeiter brauchen sich hinsichtlich seiner Leistungen in den Elementartechniken vorerst keine Sorgen zu machen, aber seine sozialen Probleme beschäftigen das Team viele Sitzungen lang. Methodische und thematische Öffnung des Unterrichts heißt hier, Dinge und Erfahrungen herauszufinden, die Sven beherrscht und mit denen er bei seinen Mitschülern Anerkennung findet, ohne sich ihnen aufdrängen zu müssen. Da er sehr phantasievoll ist, wird beschlossen, ihm bei einem Theaterstück eine wichtige Rolle, aber nicht die Hauptrolle zu geben. Die Mutter beschließt von sich aus, einige Zeit von Hospitationen in der Schule abzusehen, damit es Sven nicht zu leicht gemacht wird, Kontakten zu seinen Mitschülern aus dem Wege zu gehen.

Martina, ein Kobold, der überall herumwuselt, hat ebenfalls Schwierigkeiten, Anerkennung bei ihren Mitschülern zu finden, wird aber als Mitspielerin gern akzeptiert, obwohl sie lieber Chefin wäre. Ihre Konzentrationsfähigkeit ist in kürzester Zeit überstrapaziert, und bei neuen Aufgaben gibt sie nach wenigen Minuten auf. Dann schaut sie träumend durch die Gegend. Sie hat auch ein halbes Jahr nach Schulbeginn noch nicht begriffen, was in der Schule eigentlich von ihr erwartet wird: pflichtbewußte Erfüllung auch fremdgesetzter Aufgabenstellungen. Womit können wir sie erreichen? Welche Tätigkeiten wären geeignet, ihre Ausdauer zu erhöhen und ihr Selbstbewußtsein zu stärken? Die Einzelfallstudie, die die Mitarbeiter anfertigen, gibt mit Ausnahme einer äußerst isolierten Wohnlage keinen Aufschluß über die Ursache ihrer Retardierung. Ein Hausbesuch bei den Eltern wird vereinbart, bevor weitere Entscheidungen gefällt werden. Auch in bezug auf Martina sind fachdidaktische Erwägungen vorerst zweitrangig, werden aber schnell an Bedeutung gewinnen, wenn sie infolge ihrer schwachen Konzentrationsfähigkeit in den Lernbereichen zurückbleiben sollte. Aber der Verzicht auf Konkurrenzorientierung, die persönliche Zuwendung, die sie infolge der didaktischen Organisation des Unterrichts und der guten personellen Ausstattung des Grundschulprojekts immer wieder bekommen kann, und die Möglichkeit, ihrer Phantasie in den Offenen Phasen freien Lauf zu lassen, verhindern ein frühes Scheitern in der Schule. Diese Schule kann Martina akzeptieren — so wie sie ist. Und Martina braucht diese Schule, denn wegen der Wohn-

lage hat sie große Schwierigkeiten, nachmittags irgendwo Freunde zu finden. Auch in diesem Fall müssen Lernfelder erschlossen werden, die ihrer persönlichen Situation gerecht werden. Ihr ungewöhnliches Interesse an technischen Geräten gibt Hinweise, in welcher Richtung wir suchen müssen, um die Schule für sie zu einer Institution werden zu lassen, die nicht nur schwer zu bewältigende Forderungen stellt, sondern auch Möglichkeiten der Selbstentfaltung und Selbstdarstellung bereitstellt.

3.4.4 Schülerbeteiligung bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis

In dem Bemühen, die Kenntnisse, Fähigkeiten, Interessen und Erfahrungen herauszufinden, an die unterrichtliche Bemühungen anknüpfen müssen, wenn sie wirksam werden sollen, wurden im Grundschulprojekt verschiedene Wege eingeschlagen. Es besteht kein Zweifel, daß die Kinder an der Auswahl der Lerngegenstände und an der Gestaltung der Lernsituationen Anteil haben müssen. Aber welches sind dafür geeignete Verfahren?

Gleich zu Beginn des Schuljahres war im Klassenrat, der einmal wöchentlich anstelle der offenen Eingangsphase stattfindet und zur Erörterung gemeinsamer Probleme mit den Kindern und allen Bezugspersonen dient, die gemeinsame Planung der kommenden Vorhaben eingeführt worden. Zu diesem Zweck wurden die Vorschläge der Kinder auf einem großen Wandtafelblock festgehalten und erörtert, ob diese „sofort“, „bald“ oder „später“ realisiert werden sollten. Die Kinder machten durchaus interessante Vorschläge: Sie wollten turnen, einen Hund zum Spielen holen, Markus' Vater in der Kaserne besuchen, den Hafen besichtigen, Birgits Oma besuchen, mit Gabis Vater chemische Versuche machen, ein Picknick veranstalten, einen Fahrradausflug machen.

Alle Vorschläge ließen sich im Prinzip verwirklichen und für Lernprozesse nutzen. Dennoch mußte das Verfahren aufgegeben werden. Die Kinder hatten nämlich keinen Begriff von der zeitlichen Dimension der Planung und Realisierung und gingen davon aus, daß ihre Vorschläge alle *sofort* ausgeführt würden. Die Kinder blieben also auf die Beratung durch die pädagogischen Mitarbeiter angewiesen, da nur diese die didaktische Aufarbeitung und Umsetzung eines Schülervorschlages leisten konnten. Für eine solche Beratung und die dafür erforderliche Auseinandersetzung mit dem Vorschlag fehlte dem jeweiligen Gesprächsleiter im Klassenrat aber die Zeit. Er überlegte also blitzschnell im Gesprächskreis, ob ein Schülervorschlag realisierbar war, und lenkte dann das weitere

Gespräch dahingehend, daß die Kinder ihre Vorschläge in diejenige Kategorie („sofort“, „bald“, „später“) eintrugen, die der *Gesprächsleiter* für sinnvoll hielt, wobei die Kategorie „später“ für solche Vorschläge gewählt wurde, die in den Augen der Erwachsenen eigentlich *nicht* verwirklicht werden konnten . . . Oder schlimmer noch: Ein Mitarbeiter brachte Vorschläge ein, die er selbst sinnvoll fand, und trug sie *als Schülerwunsch* auf dem Block ein.

Die Erwachsenen merkten schnell, daß sie die Kinder hierbei einerseits überforderten, zum anderen manipulierten, und ließen die direkte Befragung der Schüler nach deren Wünschen fallen. An ihre Stelle traten indirekte Verfahren. Die Kinder erzählten ja den ganzen Tag von Dingen und Erlebnissen, die sie beschäftigten, oder sie stellten Fragen, die zum Teil im privaten Gespräch, zum Teil aber auch durch entsprechende Unterrichtsangebote beantwortet werden konnten. Die Lehrer und Erzieher bemühten sich fortan, *auf solche Dinge und Fragen zu achten* und darauf mit Lernangeboten zu reagieren. Indem sie dies taten, nahmen sie natürlich eine Auswahl vor, aber es blieb transparent, wer die Auswahl letztendlich bestimmte. So nahmen die Kinder Einfluß auf Unterrichtsentscheidungen, ohne es vorerst oft selber zu merken.

Ein typisches Beispiel war das Projekt „Steine“. Es begann damit, daß ein Junge immer wieder besonders schöne Steine mit in die Schule brachte, die er mit seinen Eltern gefunden hatte, und voller Stolz im morgendlichen Gesprächskreis herumzeigte. Als daraufhin auch einige andere Kinder Steine mitbrachten, setzten sich die Mitarbeiter zusammen und überlegten, welche Aktivitäten geeignet wären, um die vorhandenen Erfahrungen der Kinder aufzunehmen (methodische Öffnung der Schule für die Erfahrungen der Kinder) und zu erweitern. Sie beschlossen, mit der ganzen Klasse einen Steinbruch zu besichtigen (institutionelle Öffnung der Schule für außerschulische Erfahrungen), dort die Kinder selbst Steine klopfen zu lassen, anschließend einen Steinmetz bei der Arbeit zu beobachten und daraufhin wiederum die Kinder selbst Steine bearbeiten zu lassen.

Leider konnte der Steinbruch nicht mit den Kindern betreten werden, da er infolge regnerischen Wetters zu glitschig war und Absturzgefahr bestand. Aber es fand sich ein netter Steinmetzbetrieb, den die Kinder ausführlich besichtigen konnten, wobei sie die Verarbeitung des Rohmaterials von der riesigen Sägemaschine bis zum fertigen Produkt miterleben konnten. Anschließend behauten die Kinder mit großer Motivation Gasbetonsteine auf dem Schulhof und stellten fest, wie beschwerlich das Steinmetzhandwerk ist. Das Projekt wurde mit einer Ausstellung abgeschlossen, in der für einige Tage die schönsten Steine und Kristalle der Kinder gesammelt wurden.

Ebenso schlossen Unterrichtsveranstaltungen im Bereich der

Sexualerziehung unmittelbar an Fragen und Bemerkungen der Kinder an. Als ein Mädchen neue Rollschuhe bekam, wurde dies zum Anlaß für einen regelmäßigen „Rollschuh-tag“ genommen. Andere Lernanlässe ergaben sich aus äußeren Daten: Eltern-Kinder-Feste mußten vorbereitet werden, die Schule sollte eine Veranstaltung in der Kirche durchführen, die Vorweihnachtszeit bot – wie in anderen Schulen auch – zahllose Anreize im musisch-kreativen wie im religiösen Bereich.

Insgesamt mangelte es nie an Ideen und Vorschlägen, die die Mitarbeiter den Äußerungen oder dem Verhalten der Kinder entnehmen konnten. Im Gegenteil: Die Fülle der Möglichkeiten konnte auch nicht annähernd aufgegriffen werden! Denn natürlich brachten auch die Mitarbeiter (und die Richtlinien und Lehrpläne) noch genügend Ideen mit. Bei der wöchentlichen Klassenkonferenz drohte daher nie die Gefahr, nicht zu wissen, wie man die Zeit mit den Kindern herumbringt. Statt dessen mußten die Mitarbeiter eher Selbstdisziplin üben, um nicht unbemerkt in eine Art „Lehrgangs-Schematismus“ zu verfallen, bei dem einzelne Übungen zu bestimmten Terminen automatisch angesetzt wurden, ohne noch zu überlegen, ob nicht andere Dinge höhere Priorität genießen mußten. Hier ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen der erforderlichen Kontinuität einerseits und der ebenso wichtigen Offenheit für neue Impulse und Ideen andererseits aufrechtzuerhalten, wird eine ständige Aufgabe für die Mitarbeiter des Grundschulprojekts bleiben. Die Fähigkeit zur selbstkritischen Beobachtung wie auch zu vertrauensvoller Kritik unter den Teammitgliedern wird damit zum unverzichtbaren Eignungsmerkmal für Mitarbeiter in einer solchen Institution.

3.5 Personalstruktur

3.5.1 Pädagogik im Team

Die Konzeption für das Grundschulprojekt Gievenbeck sieht vor, daß die Arbeit in der Ganztagschule „von Lehrern und Sozialpädagogen gemeinsam geleistet“ wird. Dazu heißt es im Konzeptpapier:

„Dabei soll die Lehrerrolle nicht auf die eines Wissensvermittlers eingengt sein und der Sozialpädagoge nicht ausschließlich als Spiel- und Freizeitgestalter eingesetzt werden; vielmehr sollen beide Lernsituationen der Kinder im Sinne eines erziehenden Unterrichts und Spiels *gemeinsam* gestalten. Dies ist nur möglich, wenn der Lehrer auch Aufgaben wahrnimmt, die üblicherweise dem Sozialpädagogen

zufallen, wie umgekehrt der Sozialpädagoge auch Lehrerfunktionen ausübt."

Und eine weitere Aussage aus dem Konzeptpapier:

„Der Personalbedarf der Ganztagschule und die Verteilung der zur Verfügung stehenden Arbeitszeiten können nicht schematisch von den üblichen Richtwerten abgeleitet werden, sondern müssen sich an den besonderen Intentionen des Grundschulprojekts orientieren. Dabei ist dem neu zu gewinnenden Rollenverständnis des Pädagogen in der Ganztagschule, die keine verlängerte Vormittagsschule sein soll, Rechnung zu tragen. Das Zusammenleben mit den Schülern, die Erweiterung des reinen Sachlernens um soziales Lernen und persönliche Zuwendung, das Sich-zur-Verfügung-Halten für nicht organisierte Gelegenheiten zur Kommunikation, die angestrebte enge Zusammenarbeit mit den Eltern, die Öffnung der Schule zum Stadtteil und die geplante Integration von Schul- und Sozialpädagogik machen einen Personalbestand erforderlich, der über die bloße Sicherstellung der Beaufsichtigung der Kinder durch einen anwesenden Erwachsenen hinausgeht."

Auf der Basis dieser Überlegungen stehen im Grundschulprojekt pro Klasse eine Klassenlehrerin mit einer Unterrichtsverpflichtung von 28 Wochenstunden, eine Teilzeitlehrerin mit acht Wochenstunden und eine Erzieherin mit einem Vertrag über zwanzig Wochenstunden zur Verfügung, von denen sie fünfzehn mit den Kindern verbringt, während ihr die übrigen Stunden und die (gegenüber dem Ferienanspruch nach dem Bundesangestelltentarif überlangen) Schulferien als Vorbereitungszeit sowie für die Zusammenarbeit mit den außerschulischen Einrichtungen der Jugendpflege angerechnet werden. Das bedeutet, daß — wie in der Konzeption vorgesehen — eine Reihe von Stunden doppelt besetzt werden können, was die gewünschte Individualisierung und Differenzierung wie auch die Durchführung von Kleingruppenarbeit im Rahmen größerer Unterrichtsprojekte fühlbar erleichtert.

Natürlich fallen in einem Ganztagsbetrieb auch systembedingte Mehrfachbesetzungen (für die Betreuung während des Essens, für den wöchentlichen Klassenrat oder die Bildung von Kleingruppen beim Schwimmen) an, die das Personalkonto einer Vormittagsschule nicht in diesem Maße belasten. Darüber hinaus enthält dieser Personalbestand eine gewisse Stundenreserve für Krankheitsfälle, da im Gegensatz zu anderen Schulen die Kinder beim Ausfall einer Kraft nicht eine Stunde später kommen oder eine Stunde früher nach Hause geschickt werden können und eine Vertretung im Ganztagsbetrieb nicht eingesetzt werden kann. (In einer Institution mit einem besonderen pädagogischen Konzept sind

Lehrer eben nicht mehr beliebig austauschbar!) Es gibt im Grundschulprojekt auch bei Erkrankungen oder beim Besuch von Fortbildungsveranstaltungen durch einzelne Kräfte keine einzige Ausfallstunde; die Vertretung wird durch das Klassenteam selbst geregelt.

Gemessen an der personellen Versorgung anderer Ganztagschulen in der Bundesrepublik steht das Grundschulprojekt Gievenbeck zweifellos gut da. Auf dem Hintergrund unserer Erfahrungen im Praxisbetrieb hat sich allerdings die Überzeugung gefestigt, daß man den *ganztägigen* Aufenthalt in der Schule von Kindern dieser Altersstufe bei einem geringeren Personalstand nicht ernsthaft wollen darf, auch wenn offener Unterricht und individualisiertes Lernen allein sicher nicht auf Doppelbesetzungen angewiesen sind. Kollegen an anderen Schulen, die die personelle Situation des Grundschulprojekts mit Neid betrachten, können wir nur entgegenhalten, daß es zehnjähriger hartnäckiger Überzeugungsarbeit bedurfte, diese Situation sicherzustellen, und daß der Aufgabenkatalog eines Modellprojekts notwendigerweise den Rahmen dessen, was in der Routine der Regelschule zu leisten ist, überschreiten muß. Die Schule kann unschwer den Nachweis erbringen, daß im Grundschulprojekt Gievenbeck mit insgesamt 1,8 Stellen pro Klasse die Arbeit von drei vollen Personalstellen erbracht wird, wovon sich der Leser im übrigen anhand der Praxisberichte im 4. Kapitel selbst überzeugen kann.

Bevor die Auswirkungen der ganz auf Teamarbeit abgestellten Personalstruktur im Grundschulprojekt näher beschrieben werden, muß noch eine organisatorische Maßnahme erläutert werden. Die Formulierung, daß die Lernsituationen der Kinder von den Mitarbeitern „gemeinsam gestaltet“ und verantwortet werden, könnte zu dem Trugschluß verleiten, daß im Grundschulprojekt im Prinzip alle alles machen. Das wäre aber weder ökonomisch noch fachlich sinnvoll. Obgleich der Fachunterricht im Grundschulprojekt nach Möglichkeit überwunden werden soll, hat das Team doch vor Beginn des Schuljahres eine Einteilung nach Schwerpunktverantwortungen für einzelne Lernbereiche (z. B. Lesen, Rechnen, Sport usw.) vereinbart.

Das bedeutet, daß die einzelnen Mitarbeiter sich schwerpunktmäßig auf verschiedene Bereiche konzentrieren, die sie gezielt vorbereiten und für die sie die fachliche Feinstrukturierung vornehmen. Jeder Mitarbeiter strukturiert so mehrere Arbeitsfelder, in denen die Kollegen eher in Assisten-

tenfunktion tätig sind, während er diese Funktion seinerseits in den Arbeitsbereichen der anderen Mitarbeiter wahrnimmt. Dieses Verfahren unterscheidet sich vom reinen Fachlehrersystem, weil selbstverständlich auch die Klassenlehrerin mit den Kindern Ball spielt, wenn beispielsweise eine Kollegin die Fachverantwortung für den Sportunterricht trägt, oder die Erzieherin bzw. Sozialpädagogin den Kindern im Lesekurs hilft, den im ersten Jahr die Klassenlehrerin ausarbeitete. In erzieherischen Fragen ist die pädagogische Verantwortung ohnedies unteilbar, und größere Projekte werden stets gemeinsam ausgearbeitet und in Kleingruppen durchgeführt, wobei alle Mitarbeiter gleichzeitig tätig werden.

3.5.2 Auswirkungen der Teamarbeit auf die Kinder

Zu den wesentlichen Effekten des im Grundschulprojekt praktizierten „Team-teaching“ und der partiellen Mehrfachbesetzung im Unterricht zählte sicher das Entstehen eines allgemeinen Klimas der Gelassenheit gegenüber den Kindern, die sich vom ersten Schultag an infolge ihrer vor- und außerschulischen Sozialisation so radikal unterschieden, wie das in allen ersten Grundschulklassen beobachtet werden kann. Hier konnten sie in ihrer individuellen Verschiedenheit mit all ihren Eigenarten anerkannt werden und mußten nicht sofort einer bei Klassenstärken von über 20 Kindern sonst unvermeidbaren gleichförmigen Behandlung unterworfen werden.

Jedermann weiß, daß ein einziges Kind in einer Klasse mit 25 Schülern jeglichen Unterricht lähmen und eine Lehrerin zur Verzweiflung bringen kann. Dabei geht es gar nicht so sehr um „ungezogene“ oder „unangepaßte“ Schüler, um Kinder mit ungewöhnlichen Angewohnheiten oder gar echten Ticks (obwohl auch solche Kinder in jeder Klasse vorkommen). Was Unterrichten heute allgemein so schwierig macht, ist, daß die Möglichkeiten des besten Alleinunterrichts angesichts der Vielfalt und technischen Perfektion der elektronischen Medien, die die Maßstäbe der Kinder schon vor Schuleintritt prägen, relativ bescheiden wirken müssen, erst recht, wenn sie durch äußeren Leistungsdruck und ein starres Zeitschema weiter beschränkt werden. Ein Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll vom zweiten Schultag verdeutlicht demgegenüber die Chancen, die mit einer partiellen Mehrfachbesetzung verbunden sind:

„Am zweiten Schultag sind die Kinder im Gesprächskreis noch ziemlich 'undiszipliniert' und reden – wie ihnen der Schnabel gewach-

sen ist — mit ihren Nachbarn oder auch quer über die Runde. Sie haben kaum mitbekommen, was die Lehrerin eigentlich gesagt hat, als sie das erste Arbeitsblatt einführt. Es geht alles unheimlich schnell, und kaum hat die Lehrerin angekündigt, daß die Kinder für die Aufgabe ihre Filzstifte brauchen, flitzen sie auch schon alle aus der Klasse zu ihren Tornistern.

Die Einrichtung der Mehrfachbesetzung erweist sich gerade bei solchen Kleinigkeiten als segensreich: Weil nicht einer 25 Kinder „in Schach halten“ muß, kann auf Befehlsstrukturen, mit denen eine ganze Kindergruppe dirigiert werden müßte, verzichtet werden. Es sind genug Bezugspersonen da, um den Zappeligen den Weg zu zeigen und den ganz Langsamen zu helfen, und weil nicht alle in derselben Sekunde dieselbe Tätigkeit beginnen müssen, macht es gar nichts aus, wenn Corinna ihren Tornister nicht schnell genug findet und Markus sich nicht schnell genug entscheiden kann, welchen Stift er wählen soll. Die Schnellen können schon loslegen, und die Langsamen hinken nicht mehr hinterher. Und die, die überhaupt nichts begriffen haben, bekommen das Arbeitsblatt noch einmal individuell erklärt. Wer fertig ist, kann einfach aufstehen und zum Spielzeug rennen oder zur Schreibmaschine oder auch den Kameraden über die Schulter gucken. So entsteht eine geräuschvolle Ruhe, in der sich die Sicherheit breitmacht, daß jeder sein Ziel erreicht und keiner zurückgelassen werden muß. Wir haben eben die nötige Zeit und das nötige Personal.”

Die hier angedeuteten Vorzüge einer partiellen Mehrfachbesetzung im Unterricht sind auch der Grund dafür, warum diese Form des Personaleinsatzes in Großbritannien oder Dänemark seit vielen Jahren durchaus gängige Praxis ist. Wie im Grundschulprojekt Gievenbeck ist man nämlich in diesen Ländern bemüht, die Chancenungleichheit im Bildungswesen und das Scheitern in der Schule durch massive und frühzeitige Maßnahmen schon in der Grundschule geringzuhalten und Karrieren sogenannter „Schulversager“ nach Möglichkeit gar nicht erst entstehen zu lassen. (Nebenbei sind Mehrfachbesetzungen im Unterricht ein schönes Beispiel, wie man angesichts sinkender Schülerzahlen Pädagogen nutzbringend weiterbeschäftigen kann, anstatt sie in die Arbeitslosigkeit zu entlassen. Ferner könnte die Veränderung der Lernsituation durch Mehrfachbesetzungen von einer gewissen Schülerzahl an pädagogisch sinnvoller sein, als die weitere Senkung der Klassenfrequenzen.) Allerdings stellte auch im Grundschulprojekt Gievenbeck die Arbeit im Team für alle Beteiligten eine völlig neue Erfahrung dar.

3.5.3 Auswirkungen der Teamarbeit auf die Mitarbeiter

Schulehalten ist üblicherweise eine Tätigkeit für Einzelkämpfer, und selbst wo im Fachunterrichtssystem verschiedene Lehrer in einer Klasse tätig sind, geben sie sich in der Regel die Klinke in die Hand und arbeiten weitgehend hin-

ter verschlossener Tür. Gemeinsame Absprachen über Ziele, Inhalte und Methoden bleiben auf persönliche Initiative angewiesen und konzentrieren sich allzu oft auf das Verhalten gegenüber „Problemkindern“ oder gar „Problemeltern“. Daran ändern auch Fachkonferenzen in der Regel nichts, weil diese nur einzelne Fächer betreffen und die Kollegen sich nicht im Unterricht kennenlernen. Daß eine Schule eine gemeinsame pädagogische Basis entwickelt und ausformuliert, ist selten, daß sich alle Mitarbeiter an diese auch noch in der Praxis gebunden fühlen und diese Praxis gemeinsam verantworten, ist sicher eine noch seltenere Ausnahme. Im Grundschulprojekt kommt noch hinzu, daß zwei verschiedene pädagogische Professionen nicht nebeneinander, sondern als gleichberechtigte Partner miteinander arbeiten sollen, ein Anspruch, der bisher – soweit wir das überblicken können – nur in wenigen Schulen erfolgreich realisiert worden ist.

Angesichts dieser Situation konnten Anfangskonflikte nicht ausbleiben. Sie entstanden vor allem dort, wo es an Absprache fehlte, und waren zumindest in der Startphase des Projektes auf die Ungewißheit zurückzuführen, ob die gewählten Organisationsformen überhaupt realisierbar seien und man sich in der Praxis weiterhin so leicht verständigen könne, wie das in der Aufbauphase der Fall gewesen war. Jedermann war sich bewußt, daß sich die Mitarbeiter nicht weniger unterscheiden als die Kinder – sie hatten eben auch eine unterschiedliche (professionelle) Sozialisation erfahren. Und kein Beruf – vielleicht mit Ausnahme des Schauspielers – ist so von Eifersucht gefährdet wie der des Pädagogen, auch wenn dies in der Regelschule totgeschwiegen wird.

Es dauerte mehrere Wochen, in denen es auch kleinere Reibereien im Team gab (ohne daß dadurch der generelle Konsens je gefährdet wurde), bis die Gewißheit entstanden war, daß die Kinder alle Mitarbeiter angenommen hatten und keine wesentlichen Unterschiede in der Popularität einzelner Mitarbeiter den Zusammenhalt des Teams gefährdeten. Dabei verwundert es nicht, daß die Mitarbeiter mit der kürzeren Stundenzahl in der Klasse in einer schwierigeren Position waren³ und daß die unterschiedlich lange Berufserfah-

(3) Für zukünftige Schulgründungen ließe sich daraus die Empfehlung ableiten, möglicherweise nicht drei, sondern nur zwei Mitarbeiter pro Klasse, diese aber mit gleicher Stundenzahl einzustellen, so daß keine Unterschiede in der Anwesenheitsdauer bei den Kindern entstehen. Allerdings muß in diesem Fall der Schule eine volle Kraft als „Springer“ für Krankheitsvertretungen zur Verfügung stehen.

rung der einzelnen Mitarbeiter diesen Start unterschiedlich leicht machte. Mitarbeiter mit längerer Berufserfahrung mußten lernen, ihre Kollegen nicht in die Rolle von „Lehr-
amtsanwärtern“ zu drängen, die sie nicht waren; jüngere Kollegen mußten lernen, organisatorische Verantwortung zu übernehmen und einen Blick für das „Ganze“ zu entwickeln, was gerade im Ganztags schulbereich weit mehr ist als nur der Unterricht und das jeweils geplante Vorhaben.

In der konkreten Situation konnte es schon mal passieren, daß der eine Mitarbeiter an der Werkbank die Nägel zum Verbrauch freigab, die die Kollegin soeben weggeschlossen hatte, weil die Kinder verschwenderisch damit umgegangen waren. Oder die gemeinsame Beratung eines Problems mit den Kindern wurde von der gesprächsleitenden Mitarbeiterin in eine bestimmte Richtung gedrängt, in der die Kollegin keine Lösung des Problems ausmachen konnte, während doch eine scheinbar ganz einfache Regelung auf der Hand gelegen hätte. In solchen Fällen wird die Fähigkeit, vorübergehend zurückzustecken, um zu einem geeigneten Zeitpunkt eine Klärung herbeizuführen, und eine in der Gruppe gefundene Entscheidung mitzutragen, auch wenn sie den persönlichen Vorlieben momentan zu widersprechen scheint, zur hohen Tugend. *Teamfähigkeit*, eine Qualität, die in keiner Lehramtsprüfung und bei keinem kurzen Einstellungsgespräch hinreichend geprüft wird, entpuppt sich als erfolgsentscheidende Voraussetzung für die Arbeit in einem solchen Projekt.

Wenn trotz der genannten Anfangsschwierigkeiten, die in jedem anderen Beruf mit Teamarbeit ähnlich sind, das Projekt nicht zusammenbrach, sondern die Mitarbeiter umgekehrt zu einer sich in ihren Schwächen gegenseitig ausgleichenden und in ihren Stärken wechselseitig ergänzenden Gruppe zusammenwuchsen, in der mitzuarbeiten immer wieder Spaß machte, gab es dafür mehrere Gründe.

Zum einen war durch die langjährige Zusammenarbeit in der Nachmittagsschule und in der Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck, die die pädagogische Konzeption entwickelt hatte, sichergestellt, daß die Mitarbeiter in wesentlichen Erziehungsfragen gemeinsame Ansichten vertraten. Das bedeutet nicht, daß die ganze Schule ein einheitliches Gesicht erhalten muß. Es gibt keine gemeinsame Ideologie, auf die man sich verpflichtet hätte, und zukünftige Teams müssen ihren eigenen Weg finden können! Aber *innerhalb* eines Klassenteams darf es keine gravierenden Unterschiede

in den Auffassungen über die gemeinsamen Ziele, über die Umgangsformen mit den Kindern und die Regeln des Zusammenlebens geben, wenn die Kinder nicht in heillose Verwirrung gestürzt werden sollen und die pädagogische Arbeit im Team nicht durch endlose Grundsatzdebatten belastet werden soll, die schnell zu erheblichen Beziehungskonflikten führen können. Wo es bei der Besetzung offener Stellen und der Zusammenstellung eines Klassenteams versäumt wird, auf die nötige Übereinstimmung in den Grundsätzen und ein Mindestmaß wechselseitiger Sympathie dieselbe Aufmerksamkeit zu verwenden, wie das in anderen Branchen mit Teamarbeit üblich ist, sind solche Konflikte nahezu vorprogrammiert. Es sollte daher selbstverständlich sein, daß offene Stellen auch und gerade in pädagogischen Einrichtungen nicht über schematische Verteilungsverfahren, die von den besonderen Erfordernissen einer Einrichtung total abstrahieren, sondern nur auf der Basis einer öffentlichen Ausschreibung von der Schule selbst besetzt werden. Eine offene Schule ist auf eine solche Regelung geradezu angewiesen.

Es gibt noch eine weitere Voraussetzung für erfolgreiche Teamarbeit, die die Mitarbeiterinnen des ersten Jahres mitbrachten: Sie hatten es sich zur Auflage gemacht, aufkommende Probleme nicht zu vertuschen, sondern stets offen zu bereden und klarzustellen. Zu diesem Zweck führten sie viele Wochen lang intime Tagebücher über ihre Arbeit, die zu gegebener Zeit ausgetauscht und miteinander besprochen wurden. Die Fremdbeobachtung durch die Wissenschaftliche Begleitung und die häufig im Unterricht anwesenden Eltern bewirkte zusätzlich einen heilsamen Zwang zur Selbstdisziplin und zur Offenheit gegenüber ungeklärten Fragen.

Ferner nahmen sich die Mitarbeiter in der wöchentlichen Klassenkonferenz die Zeit, alle anfallenden Fragen zu erörtern und kurzfristig Konsequenzen aus gelungenen oder gescheiterten Maßnahmen oder Verhaltensweisen zu ziehen. Fehlte einmal bei dem einen oder anderen Mitarbeiter diese Zeit, hatte das deutliche Frustration bei den Kollegen zur Folge, was Mütter mit kleinen Kindern hin und wieder in Konflikte mit ihren Familienpflichten brachte. Schließlich machten alle Mitarbeiter im Laufe der Wochen die Erfahrung, daß ihre Kollegen nicht nur Stärken, sondern auch Schwächen hatten wie man selbst, so daß niemand einen sachlichen Anspruch auf eine Führungsposition im Team geltend machen konnte. Es gab sowohl Situationen, in denen

die sozialpädagogische Fachkraft, als auch solche, in denen die Lehrer stärker die Lernprozesse beeinflussen. Dies führte jedoch nicht zu einer starren Fixierung der Lehrer- und Sozialpädagogenrolle, sondern ermöglichte Erfahrungsprozesse, in denen beide Berufsgruppen voneinander lernen konnten.

Insgesamt fand auf der Ebene der Beziehungen der Team-Mitglieder ein längerer Entwicklungsprozeß statt, der schließlich wegen der sachlichen und selbstkritischen Offenheit, mit der alle auftauchenden Probleme erörtert wurden, ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen ließ, das die Basis für das erforderliche homogene Verhalten gegenüber den Kindern darstellte. Dieser Entwicklungsprozeß hatte natürlich schon in der Planungsphase des Projektes begonnen, wird sich aber in jeder neuen Klasse neu ereignen müssen, wenn das Grundschulprojekt seinem Anspruch, nicht einfach eine Aufbewahrungsstätte, sondern eine attraktive pädagogische Einrichtung zu sein, gerecht werden soll. Ein Ausschnitt aus dem Tagebuch einer der Mitarbeiterinnen verdeutlicht dies:

„Um die Entwicklung im ersten Praxisjahr zu verstehen, bedarf es eines kurzen Rückblicks auf die Planungsphase des Grundschulprojektes. Als ich in der Nachmittagsschule anfang, war sie für mich ein Job, den ich ein paar Monate machen wollte — mehr nicht! Schnell kam es aber dazu, daß ich durch den Kontakt zu den Mitarbeitern und intensive Gespräche mit der pädagogischen Leiterin das Gefühl bekam, aktiv mitmachen zu wollen. Die Arbeit war so angelegt, daß ich mir nicht ausgeschlossen vorkam, sondern mit dem, was ich einbrachte, anerkannt wurde, d. h. mich einbringen *konnte*, und zwar in erster Linie auf rein beruflicher Ebene. Ich entwickelte damals die Bereitschaft, mich für die Nachmittagsschule zu engagieren, was auch bald dazu führte, daß ich am Aufbau des Folgeprojektes, eben des Grundschulprojektes Gievenbeck, teilnahm. Nach anfänglicher Zurückhaltung setzte sich in den Sitzungen der Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck das Gefühl der Zugehörigkeit durch, das allen beteiligten Mitgliedern der Arbeitsgruppe geholfen hat, Schwierigkeiten in der Planungsphase zu meistern. Die Beziehungen, die wir in dieser Phase zueinander herzustellen vermochten, sind der Hintergrund für die spätere Arbeit in der Praxis, auch wenn sie für Außenstehende leider manchmal Anlaß zu unbegründetem Mißtrauen oder gar Verdächtigungen waren.

Jeder von uns, so glaube ich, hatte während der Planungsphase die Möglichkeit, sein eigenes Selbstverständnis einzubringen, anerkannt zu werden und Gleichberechtigung zu spüren, resultierend aus gegenseitiger Aufmerksamkeit und Offenheit. Nun sollte die Praxis zeigen, inwieweit es möglich ist, tatsächlich so miteinander zu arbeiten, wie wir es oft geplant hatten. Auf der Grundlage unserer bestehenden Beziehungen ging es nun darum, Bereiche festzulegen, Verantwortungen abzugrenzen, Entscheidungskompetenzen zu definieren, zu suchen, ob es unter den Mitarbeitern ein 'gleich' geben könnte oder

ob die in vielen Schulen übliche Hierarchie von 'oben' und 'unten' sich auch in unserem Team durchsetzen würde.

Bis dahin hatte sich die Gruppe gebildet, nun mußte ein Prozeß der Differenzierung stattfinden. Verschiedene Einflüsse prägten unsere Rollen. Es war klar abgegrenzt, wer welche Verantwortung hatte, und darin herrschte Vertrauen. Tatsächlich zeigte es sich im organisatorischen Bereich, daß das Team zum Team wurde, indem z. B. der regelmäßige Wechsel der Gesprächsleitung gut klappte und von allen respektiert wurde, indem wir es lernten, uns nicht in Aktivitäten der anderen einzumischen, uns der jeweiligen Kollegin bewußt unterzuordnen. Unsere Tagebücher waren bei der Bearbeitung dieser Schwierigkeiten oft eine große Hilfe, um nicht von außen gesteuert zu werden, sondern sich selbst als Autorität einbringen und sich verantwortlich einsetzen zu können. Die Notwendigkeit, das Feedback der Gruppe einzuholen, war in den Klassenkonferenzen und den Projektsitzungen mit der Wissenschaftlichen Begleitung gegeben.

Einschließlich der Wissenschaftlichen Begleitung erlebte jeder von den Pädagogen das Gefühl, zuweilen 'Assistent' der Kollegen zu sein. Es entwickelte sich ein starkes Zugehörigkeitsgefühl und geringes Steuerungsbedürfnis. Daß dabei die große Erfahrung der Klassenlehrerin und die kritische Funktion der Wissenschaftlichen Begleitung wichtige Einflüsse ausübten, war klar. Insgesamt hat sich ein Klima der Zuneigung zueinander entwickelt, das es uns ermöglichte, daß wir bei der gemeinsamen Arbeit gut aufeinander eingehen lernten. Probleme im organisatorischen Bereich waren geringfügig. Trotz vieler Besucher und anderer Belastungen entstand eine gute Hand-in-Hand-Arbeit. Dieses Zugehörigkeitsgefühl hat sich für mich in der Praxis als ungeheuer wichtig und notwendig für eine intensive Zusammenarbeit gezeigt.

Wie geht es weiter? Daß sich eine solche Entwicklung mit zukünftigen Mitarbeitern nicht einfach kopieren läßt, steht außer Frage. Kann sich ein solches Zugehörigkeitsgefühl stets neu entwickeln? Voraussetzung wird sein, daß man bereit ist, sich voll zu engagieren, und das kann auch zu guter Arbeit führen, vorausgesetzt, daß man sich auch in anderer Teamzusammensetzung offen darstellen kann. Ein 'Schnell-zur-Sache-Kommen' anstelle eines offenen 'Einander-Kennenlernens' birgt die Gefahr einer zu großen Distanz zwischen den Mitarbeitern, auch einer zu großen Distanz zu den Kindern und Eltern! Schwierig wird es bei Tendenzen des 'Alles-bestimmen-Wollens', des 'Verantwortung-nicht-teilen-Könnens', des 'Nicht-abwarten-Könnens', bei Gefühlen der Nichtzugehörigkeit zum Projekt."

3.5.4 Zur Stellung der sozialpädagogischen Mitarbeiter

Der Einsatz von Sozialpädagogen im Schuldienst ist kein unproblematischer Vorgang. In vielen Ganztagschulen der Bundesrepublik werden sozialpädagogische Kräfte als kostensparender Lehrersatz in Randpositionen wie Essensaufsicht, Betreuung von Ruhe- und Freizeitphasen oder gar für die Vertretung erkrankter Lehrkräfte verwendet. Sie müssen in der Regel mehr Stunden mit den Kindern verbringen als

die Lehrer und werden für eine nicht minder verantwortungsvolle Arbeit spürbar schlechter bezahlt. Standesdünkel der Lehrer und starres Laufbahndenken im Schulwesen halten die Sozialpädagogen nicht nur in untergeordneten, sondern auch in minder bewerteten Positionen. Statt die besonderen Qualifikationen dieser Profession für eine andere Gestaltung der Lern- und Unterrichtsprozesse zu nutzen und die Trennung zwischen Schul- und Sozialpädagogik im „erziehenden Unterricht“ zu überwinden, reduziert die Existenz eines Sozialpädagogen als professionellem Pausengestalter auch die Rolle des Lehrers auf die eines bloßen Unterrichtsbeamten, der Erziehungsprobleme als individuelle Probleme einzelner Kinder abtun und letztere an den Spezialisten für Problemfälle weiterreichen kann.

Obwohl es gezielt den Auftrag hat, die überkommene Trennung zwischen Schul- und Sozialpädagogik zu überwinden, unterliegt auch das Grundschulprojekt Gievenbeck den herkömmlichen dienst- und besoldungsrechtlichen Vorschriften, die einerseits der eigenverantwortlichen Erteilung von Fachunterricht durch sozialpädagogische Fachkräfte im Wege stehen, andererseits für gleiche Arbeit und gleiche Verantwortung unterschiedliche Gratifikationen vorsehen. Das Team half sich in dieser Situation damit, daß die Erzieherin Aufgaben im Rahmen des in der Stundentafel festgelegten Kanons der Unterrichtsgegenstände unter ständiger Absprache und Aufsicht der Klassenlehrerin wahrnahm, während sie solche Angebote, die diesen Kanon überschritten und erweiterten, selbständig durchführte. *Die Kinder* – und darauf kommt es an! – haben die Unterscheidung zwischen Lehrer und Sozialpädagoge nie vollzogen.

Auch unter den Mitarbeitern tauchten im ersten Jahr des Grundschulprojekts die von anderen Schulen bekannten Rollenkonflikte zwischen Lehrern und sozialpädagogischen Mitarbeitern niemals auf. Dennoch führte die Mitarbeit der letzteren im Unterricht immer wieder zu Rückfragen seitens der Behörden, die das gemeinsame Wirken von Angehörigen zweier Professionen, die auch noch verschiedenen Dienstaufsichten unterliegen (die Erzieherinnen sind Angestellte des Jugendamtes der Stadt Münster), mit besonderer Aufmerksamkeit beobachten. Die Tatsache, daß die Verantwortung für das *unterrichtliche* Geschehen letztlich immer bei den Lehrern liegen muß, da nur diese *von der Schulaufsicht* für die Resultate der pädagogischen Arbeit zur Rechenschaft gezogen werden können, beinhaltet für eine Institution, die den Auftrag hat, die Spezialisierung der pädagogischen Professionen zu

korrigieren, natürlich einen potentiellen Konflikt der Kompetenzen.

Dieser Konflikt manifestiert sich in dem Augenblick, wo die Einübung von Elementartechniken und die Einführung in die verschiedenen Handlungsfelder nicht in umfassenden Projekten integriert werden und sich das pädagogische Geschehen auf die Veranstaltung schultypischen Fachunterrichts reduziert. Denn während Erzieher und Sozialpädagogen das Lernen in Projekten während ihrer Ausbildung und in den außerschulischen Bildungsinstitutionen als zentrale Aneignungs- und Vermittlungsform kennengelernt haben und zu praktizieren wissen, werden sie notwendigerweise in die Assistentenrolle gedrängt, wenn diese Unterrichtsform gar nicht vorkommt. Umgekehrt gelingt es nicht jedem Lehrer, das schultypische Denken in Stunden, Lektionen und Kursen zu überwinden und die zu vermittelnden Techniken, Fähigkeiten und Fachkenntnisse in die umfassende und – wie wir meinen – intellektuell anspruchsvollere Lernsituation eines Projektes einzubringen.

Es ist allen Beteiligten in Münster klar, daß dieser latente Konflikt nicht durch eine minutiöse Aufzählung der verschiedenen Kompetenzen von Lehrern einerseits und sozialpädagogischen Fachkräften andererseits gelöst werden kann, weil jeder Versuch einer juristischen Zergliederung des pädagogischen Geschehens die Mitarbeiter im Umgang mit den Kindern handlungsunfähig machen würde. Die Aufgabenbeschreibung für die Erzieherinnen im Grundschulprojekt (vgl. Anhang) ist daher einerseits weit genug gefaßt, um ihnen ein selbständiges Arbeiten in der Institution Schule zu ermöglichen; sie ist andererseits genügend detailliert, so daß die schulrechtliche Verantwortung der Lehrer für das unterrichtliche Lernen nicht angetastet wird.

So stellt die Zusammenarbeit der beiden Professionen im Grundschulprojekt im Grunde genommen kein juristisches Problem, sondern eine praktisch zu bewältigende Aufgabe dar: Die Lehrer müssen ihre Fachverantwortung für das unterrichtliche Geschehen so wahrnehmen, daß sie damit nicht die Selbständigkeit der sozialpädagogischen Mitarbeiter beeinträchtigen, und die sozialpädagogischen Mitarbeiter müssen bei der selbständigen Wahrnehmung pädagogischer Aufgaben darauf achten, daß sie die Lehrer nicht in Konflikt mit deren schulrechtlicher Verantwortung bringen. Wie die Erfahrungen im Grundschulprojekt zeigen, wird dieser Balanceakt mit Leichtigkeit erfolgreich bewältigt, wenn ein

Team auf der Basis gemeinsamer Überzeugungen und wechselseitiger Sympathie eine gemeinsame pädagogische Verantwortung für eine Gruppe von Kindern empfindet und die Lernprozesse im permanenten vertrauensvollen Dialog gemeinsam gestaltet. Die Zusammenarbeit scheitert, wenn es an einer dieser Voraussetzungen fehlt. In einem solchen Fall sind auch die Ziele des Grundschulprojekts nicht mehr zu erreichen.

Im Alltag des Grundschulprojektes stellte das Vorhandensein einer sozialpädagogisch ausgebildeten Kraft mit ihrer besonders auf die sozialen Prozesse innerhalb der Kindergruppe und die Entwicklung einzelner Kinder gerichteten Wahrnehmung in jeder Beziehung die gewünschte Bereicherung des personellen und professionellen Repertoires dar, um deretwillen die Stadt diese Stelle eingerichtet hatte. Dies gilt neben der Organisation von Lernsituationen sowie von Spiel- und Freizeitaktivitäten insbesondere für das Feld der Erziehungshilfe, die Elternarbeit und die Zusammenarbeit mit den außerschulischen Institutionen im Stadtteil. Einzelheiten sind den Praxisberichten (Abschnitt 4.2 bis 4.6) zu entnehmen. Insgesamt gelang es der Erzieherin und den Lehrerinnen des ersten Jahres in der gemeinsamen Praxis, einer simplen „Verschulung“ der im Ganztagsbetrieb zusätzlich vorhandenen Stunden ebenso vorzubeugen, wie die teilweise krasse Benachteiligung einzelner Kinder hinsichtlich ihrer Startchancen in der Schullaufbahn zu mildern.

Diese Erfolge sind nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß eine Mitarbeiterin gefunden wurde, die nicht nur die Erzieherinnenausbildung durchlaufen hatte, sondern zugleich graduierte Sozialpädagogin war und aus Begeisterung für die Intentionen des Modellversuchs daran mitarbeitete, obwohl vorerst nur die Position einer Erzieherin zur Verfügung stand. Dabei besteht kein Zweifel, daß die an das Grundschulprojekt geknüpften Erwartungen, insbesondere auch im Bereich der Gemeinwesenarbeit und der angestrebten Öffnung der Schule zum Stadtteil, mit einer Erzieherstelle beim besten Willen nicht erfüllt werden können. Auch in Hinblick darauf, daß der Schwerpunkt der Arbeit *im Schulbereich* angesiedelt ist, scheint eine Korrektur der Einstufung der vorhandenen Stellen zugunsten der Position von Sozialpädagogen, die in ihrer Ausbildung praktische Erfahrungen mit einem höheren Anteil theoretischer Studien zu verbinden gelernt haben, unvermeidbar, wenn auch in Zukunft die von anderen Ganztagschulen bekannten Min-

derwertigkeitsgefühle der sozialpädagogischen Mitarbeiter ausgeschlossen bleiben sollen. Der beachtliche Sprung von dem Gehalt einer Erzieherin bis zur Besoldung der Grundschullehrer bei gleicher Verantwortung für beide Kräfte muß solchen Gefühlen zusätzlich Vorschub leisten.

3.6 Zur Differenzierung der Praxis: Elementartechniken, Handlungsfelder, Projekte

Die im folgenden beschriebene Differenzierung der pädagogischen Praxis im Grundschulprojekt ist das Resultat theoretischer Überlegungen zu den Grundschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen und praktischer Erfahrungen aus Versuchen, die pädagogischen Ansprüche der Richtlinien einzulösen. Als allgemeine Orientierung dienten uns dabei die im Abschnitt 2.2 entwickelten Ziele und Aufgaben.

Strukturen, die sich aus den Grundschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen ergeben

Die Grundschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen verteilen die Unterrichtsstunden des ersten Schuljahres nach den Lernbereichen Sprache, Sachunterricht, Mathematik, Sport, Musik, Kunst und Religionslehre. Sie schreiben verbindlich eine schrittweise Einführung der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts und eine Abkehr von der sogenannten Volkstümlichen Bildung vor und betonen gleichzeitig das Grundprinzip der Konzentration, welches die Grenzen der Lernbereiche ebenso wie die rigide Gegenüberstellung von Wissenschaftsorientierung und volkstümlicher Bildung überwinden soll. Wie allerdings diesem Konzentrationsgedanken zur Geltung verholfen werden kann, wird in den Richtlinien nicht näher erläutert. Eine genauere Bestimmung des mit diesem Begriff Gemeinten versucht die anschließende Differenzierung in Elementartechniken, Handlungsfelder und Projekte.

Die Richtlinien verlangen die Individualisierung unterrichtlicher Lernprozesse und die soziale Koedukation und Integration der Schüler einer Jahrgangsklasse und formulieren als allgemeines Ziel des Grundschulunterrichts, „dem Kind die Welt zu öffnen, es zu einer sachlichen Erfüllung des Lernens anzuhalten und zu mitmenschlichem Verhalten zu führen“. Sie stellen der Grundschule die Aufgabe, „das kritische Bewußtsein der Kinder früh (zu) aktivieren und elementare Formen der Mitbestimmung (zu) ermöglichen“. Sie

legen den Konzentrationsgedanken darüber hinaus bewußt als Korrektiv einer „Eigengesetzlichkeit der Sachverhalte des Unterrichts“ aus und schreiben vor, unter „Verbindung der Inhalte verschiedener Lernbereiche . . . Projekte zu entwickeln, in denen der Unterricht um eine konzentrierende Mitte organisiert ist“. Sie gewähren schließlich dem einzelnen Lehrer weitgehende Freiheit und Verantwortlichkeit bei der Auswahl des Curriculums, der Anordnung und zeitlichen Gliederung der Lehr- und Lernprozesse und der Methodenwahl.

Das Grundschulprojekt Gievenbeck ist im Sinne dieser Bestimmungen verpflichtet, die Richtlinien zu erfüllen. Zugleich wurde ihm jedoch vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen die Freiheit zuerkannt, im Rahmen seiner Konzeption über die Richtlinien hinauszugehen. Zwischen beiden Aufträgen besteht indes kein Widerspruch. Denn die einzelnen Aussagen der Richtlinien stehen in einem vielfachen Spannungsverhältnis zueinander und weisen auf Probleme hin, für die es keine richtlinienmäßig zu verordnenden Lösungen gibt und geben kann.

Ein Beispiel für dieses Spannungsverhältnis in den Richtlinien besteht zwischen der Annahme einer „Eigengesetzlichkeit der Sachverhalte“ in den Lernbereichen und der Forderung nach einer konzentrierenden „Verbindung der Inhalte verschiedener Lernbereiche“, welche ja nur einlösbar ist, wenn solche Konzentration nicht mehr den einzelnen Eigengesetzlichkeiten unterschiedlicher Lernbereiche folgt, sondern die Prämisse solcher Eigengesetzlichkeit überwindet. Ebenso besteht ein Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaftsorientierung und Konzentrationsgedanken, Individualisierung und sozialer Koedukation und Integration sowie zwischen der normativen Vorgabe einer stundenmäßigen Verteilung der Lernbereiche und dem Hinweis, daß damit keineswegs ein Stundenplan vorgegeben sein solle.

Diese und andere Spannungsverhältnisse in den Richtlinien sind ein Ausdruck dafür, daß für das Verhältnis zwischen Richtlinien und Schulpraxis Analoges gilt wie für das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Man kann die Richtlinien und ihre spannungsreichen Vorschriften nur erfüllen, indem man über sie hinausgeht; und solch sinnvolles Über-sie-Hinausgehen kann nur zu einer Verbesserung der Richtlinien beitragen, wenn in ihm der pädagogische Anspruch der Richtlinien erfüllt wird.

In diesem Sinne versteht sich die Konzeption des Grundschulprojektes Gievenbeck ausdrücklich als eine vorläufige, als eine zu erprobende und zu verbessernde Konzeption. Sie beansprucht, einen Beitrag zur Herbeiführung methodischer, thematischer und institutioneller Offenheit unter dem Anspruch der Verminderung der Trennung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen und der Integration von schulischer und außerschulischer Pädagogik zu leisten, betont aber gleichzeitig, daß sie ihren diesbezüglichen Originalitätsanspruch durch Einordnung in die Tradition der Pädagogik bewußt relativiert und für künftige bessere Entwürfe offenhält.

Die Differenzierung nach Lernbereichen und Fächern und die zu dieser Differenzierung querliegende Forderung nach Konzentrationsunterricht und lernbereichs- bzw. fächerübergreifenden Projekten im Sinne der Richtlinien nimmt das Grundschulprojekt Gievenbeck auf, indem es in seiner Praxis — wie in den Praxisberichten selbst inhaltlich noch ausgeführt wird — Elementartechniken, Handlungsfelder und Projekte aufeinander bezieht.

Elementartechniken

Es gibt keine allgemeinverbindliche Systematik der Elementartechniken. Was jeweils als eine elementare Technik angesehen wird, hängt entscheidend von den sozio-kulturellen Bedingungen und Ordnungen ab, innerhalb derer und auf die hin Lehr- und Lernprozesse mehr oder weniger geplant, organisiert und institutionalisiert stattfinden. Besonderes Charakteristikum aller Elementartechniken ist dabei, daß nur solche Elementartechniken in institutionalisierten Lernprozessen gefördert werden, die im unmittelbaren gesellschaftlichen Leben nicht tradiert werden, ferner, daß Elementartechniken für sich genommen noch keine Bestimmung ihres richtigen Gebrauchs und ihrer sinnvollen Anwendung enthalten.

So kann z. B. die Rechen-, Lese- und Schreibtechnik in einer Gesellschaft, die schon an der Kaufhauskasse mit Computern rechnet, sich durch das Fernsehen informiert und über das Telefon kommuniziert, nicht mehr in alltäglichen Lernprozessen tradiert werden; zum anderen vermittelt die Kenntnis der Buchstaben, Silben, Wörter, Zahlen, mathematischen Zeichen und Regeln im Rechen-, Schreib- und Leseunterricht nicht, was und wie wir sinnvollerweise rechnen, schreiben und lesen sollen. Dabei können die Rechen-,

Schreib- und Lesetechniken nicht losgelöst von Fragen und Problemen ihrer sinnvollen Auslegung, Anwendung und Interpretation angeeignet werden. Lese- und Schreiblernprozesse folgen nicht einfach der Eigengesetzlichkeit von Orthographie, Grammatik und Interpunktion, sondern sind immer einzugliedern in Akte diskursiver Verständigung über Wirklichkeit, in welchen Wirklichkeit nicht einfach abgebildet und reproduziert, sondern erfahren, verändert und neu gebildet wird. Das gilt auch für alle mathematischen Techniken, die ihrerseits keiner reinen innermathematischen Logik folgen, sondern zurückgebunden sind an die zugleich unter ökonomischen, ethischen, politischen, ästhetischen und religiösen Perspektiven zu deutende Wirklichkeit.

Darüber hinaus gibt es zwischen den sogenannten Elementartechniken vielfältige Beziehungen, die deutlich machen, daß diese Techniken aufeinander verweisen und nicht unabhängig voneinander angeeignet werden können. So müssen auch mathematische Zeichen gelesen und geschrieben werden, ist andererseits der Lese- und Schreibunterricht auf eine räumlich-zeitliche Strukturierung der Bewegungsabläufe und -produkte bezogen.

Zu den Elementartechniken zählen im Grundschulprojekt Gievenbeck unter ausdrücklicher Bezugnahme auf die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen:

- Lesen,
- Schreiben,
- Rechnen,
- Körpererziehung,

wobei die Körpererziehung über das Schulfach Sport hinausgeht und als Technik Fertigkeiten der richtigen Art und Weise der Bewegung der Hand beim Schreiben und Rechnen ebenso umfaßt wie Fragen der Hygiene, die Technik des Schwimmens, des Leise- und Lautsprechens, des Hinhörens, des Bearbeitens von Ton, Holz, Plastik und der freien Bewegung im Spiel, um nur einige Beispiele zu nennen.

Handlungsfelder

Im Sinne der Maximen methodischer, thematischer und institutioneller Offenheit ist das Grundschulprojekt Gievenbeck darum bemüht, die Aneignung der sogenannten Elementartechniken einzubeziehen in eine Einübung in jene Handlungsfelder, zu denen die pädagogische Praxis in einem institutionell zwar ausgrenzbaren, aber letztlich unlösbaren Zusammenhang steht. Diese Handlungsfelder sind:

- Einführung in die Aufgaben und Problematik der Ausbeutung und Pflege der Natur und der Versorgung aller Menschen mit lebenswichtigen Gütern: Arbeit;
- Einführung in die Sitten und Gebräuche unter dem Anspruch des Miteinander-leben-Lernens: Sitte (Ethik);
- Einführung in die Politik unter dem Anspruch, gemeinsame Regelungen zu finden und Vereinbarungen zu treffen: Politik;
- Einführung in eine differenzierte Wahrnehmung von Wirklichkeit: darstellende Kunst, Musik, Theaterspiel;
- Einführung in Sinnfrage und Todesproblematik: Religion.

Durch die Anbindung der Vermittlung der Elementartechniken an diese Handlungsfelder soll der Versuch gemacht werden, lesend, schreibend und rechnend das Verständnis unserer komplexen Wirklichkeit zu fördern und diese Wirklichkeit den Zu-Erziehenden als eine mit und von ihnen selbst zu deutende und zu gestaltende erfahrbar zu machen. Dabei sind unendlich viele „konzentrierende Mitten“ möglich und notwendig, je nachdem, wie Fragen der Arbeit und Technologie mit Fragen der Sitte, der Politik, der Kunst und der Religion verbunden und die Vermittlung der Elementartechniken mit einer Einführung in die Komplexität menschlicher Handlungsfelder verknüpft wird.

Die Herstellung und Vermittlung solcher „konzentrierenden Mitten“, wie sie in den Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen gefordert wird, bereitet jedoch besondere Schwierigkeiten, die im wesentlichen darauf zurückzuführen sind, daß die Handlungsfelder innerhalb und außerhalb der Schule in besonderen Institutionen voneinander isoliert und der unmittelbaren Erfahrung weitgehend entzogen sind. Vor dem Hintergrund dieser in allen modernen Industriegesellschaften anzutreffenden Problematik sind Forderungen der Antipädagogik nach einer Abschaffung der Erziehung und der in Schulen institutionalisierten Lern- und Lehrprozesse ebenso naiv wie Versuche, den Zusammenhang der Handlungsfelder durch rein innerschulisch-didaktische Maßnahmen wiederherzustellen. Weder von einer bloßen Entschulung des Lernens noch von einer fortschreitenden Verschulung der Lernprozesse ist eine Lösung der sich hier stellenden Fragen zu erhoffen.

Ebensowenig ist eine einfache Rückkehr zur reformpädagogischen Konzeption des Gesamtunterrichts möglich, da dieser von der Voraussetzung einer existentiellen Konzentration des Zusammenhangs der Handlungsfelder im all-

täglichen Erfahrungskontext ausging, von einer Voraussetzung also, die heute noch weniger als im ersten Drittel unseres Jahrhunderts erfüllt ist. So stehen insbesondere die Einführung in die Arbeitsproblematik und die religiöse Sinn- und Todesproblematik vor besonderen Schwierigkeiten, weil beide Handlungsfelder durch ihre Ausgrenzung aus den Wohn-, Erziehungs- und Schlafstätten in die Außenbereiche der Büros, Verwaltungs- und Fabrikationsstätten, Krankenhäuser, Altenheime und Kirchen in ihrer Komplexität und ihrem Zusammenhang undurchschaubar geworden sind.

Die Maximen methodischer, thematischer und institutioneller Offenheit sind in diesem Zusammenhang nicht als eine einfache Auflösung dieser Probleme, sondern als Regulative für ihre Anerkennung und Vermittlung zu verstehen. Sie formulieren die Aufgabe, schulisches Lernen so zu organisieren und zu institutionalisieren, daß die Aneignung und Beherrschung der sogenannten Elementartechniken mit einer Einführung in die gesellschaftlichen Handlungsfelder verbunden wird. Dies ist aber nur möglich, wenn diese Einführung nicht vorrangig oder gar ausschließlich durch schulischen Unterricht erfolgt, sondern die sinnvolle Anwendung der Elementartechniken auch in den Handlungsfeldern selbst stattfindet und das „Schulleben“ sich den außerschulischen Erfahrungs- und Handlungsbereichen in einer Weise öffnet, daß es sowohl in ihnen stattfindet als auch diesen in sich selbst Raum und Zeit gewährt.

Da die Einlösung dieses Anspruchs der Schule nur gelingen kann, wenn auch die anderen gesellschaftlichen Bereiche sich dieser Aufgabe stellen, kann das Grundschulprojekt Gievenbeck nur in oft bescheidenen Ansätzen versuchen, seinen Beitrag hierzu zu leisten. Dies schränkt die Bedeutung des Anspruchs jedoch nicht ein. Im Gegenteil: Gerade dort, wo es schwierig ist, methodische, thematische und institutionelle Offenheit herzustellen, steht das Grundschulprojekt vor Aufgaben, die sich in allen anderen pädagogisch relevanten Institutionen auch stellen.

Projekte

Der Begriff „Projekt“ wird am Ganztagszug der Wartburg-Grundschule bewußt nicht nur im Sinne des Begriffs „Projektmethode“ verstanden, der methodische Aspekte in den Vordergrund stellt, aber thematische und institutionelle

Aspekte eher vernachlässigt. Von Projekten sprechen wir nur dort, wo die Planung von Lernprozessen den komplexen Zusammenhang der Handlungsfelder erfahrbar zu machen versucht und die Vermittlung der Elementartechniken an der Aufgabenperspektive einer kognitiven und praktischen Erschließung dieses Zusammenhangs ausgerichtet wird. Ziel und Anliegen solcher Projekte ist es, daß sie sich bemühen,

- die Vermittlung von sachlichen Kenntnissen und Erfahrungen mit der Vertiefung der Teilnahme am konkreten Mitmenschen, der Gesellschaft und der Menschheit zu verbinden,

- den Zusammenhang der Handlungsfelder innerhalb und außerhalb der Schule im Sinne der doppelten Bedeutung der Maxime institutioneller Offenheit erfahrbar zu machen

- und vielseitig interessierende Möglichkeiten zum Übergang von erziehendem Unterricht in gemeinsames Handeln und zur Rückkehr aus gemeinsamem Handeln in erziehenden Unterricht hervorzubringen.

Ein erstes Projekt in diesem Sinne war der Schulanfang selbst. Im Laufe des ersten Jahres schlossen sich ein „Steinmetzprojekt“, ein „Apfelprojekt“, das „Schulwegprojekt“ und das Projekt „Kinder und alte Leute“ an. Auf einige dieser Projekte wird im folgenden Kapitel genauer eingegangen, welches den Zusammenhang der Vermittlung der Elementartechniken mit den Handlungsfeldern und Projekten auf der Grundlage jener Erfahrungen, die wir im ersten Jahr gemacht haben, zu beschreiben versucht.

4 Wenn die Schule sich öffnet: Erfahrungen aus der Praxis

4.1 Das Erlernen der Elementartechniken

Wie in den vorhergehenden Kapiteln ausgeführt wurde, wird die Aneignung der wesentlichen Elementartechniken – Lesen, Schreiben, Rechnen, Körpererziehung – im Grundschulprojekt Gievenbeck im Zusammenhang mit der Einübung in verschiedene Handlungsfelder – Arbeit, Miteinander-leben-Lernen, Politik, Kunst, Religion – gesehen und so weit wie möglich in umfassendere Projekte integriert. Wenn hier, des leichteren gedanklichen Zugriffs wegen, die Elementartechniken zunächst „elementarisiert“ vorgestellt werden, soll dieser Zusammenhang, der in den unmittelbar folgenden Abschnitten verdeutlicht wird, nicht relativiert werden. Umgekehrt soll aber auch nicht der Eindruck erweckt werden, daß alles Lernen in der Ganztagschule Gievenbeck in umfassenden Projekten geschieht und auf die Übung und das Training von Einzelfertigkeiten verzichtet würde. Die elementarisierende Übung von Einzelfertigkeiten ist unverzichtbar und immer dann pädagogisch legitim, wenn gleichzeitig „konzentrierende Mitten“ gefunden werden, die den Elementarismus überwinden und das zu Lernende als für die Kinder sinnvoll erfahrbar machen. Wo wir diesen Anspruch nicht einlösen konnten, tauchten im Grundschulprojekt die gleichen Motivationsprobleme auf wie an jedem anderen Ort, wo es unterlassen wird, Einsicht in den Sinn- und Anwendungszusammenhang des jeweiligen Lerngegenstandes zu erzeugen.

4.1.1 Lesen

Unter den Maximen eines methodisch, thematisch und institutionell offenen Lernens scheidet die Verwendung eines standardisierten Leselehrgangs, der die einzelnen Schritte beim Lesenlernen in stufenförmig aufeinander aufbauende Einzelübungen atomisiert und darauf spekuliert, daß sich diese irgendwann kumulativ zur Lesefähigkeit addieren werden, von vornherein aus. Diese Spekulation geht auch in der Regelschule nur bei solchen Kindern problemlos auf, die schon vor und außerhalb der Schule Kontakt mit Büchern und Geschriebenem als selbstverständliche Alltagstätigkeit miterlebt und eine entsprechende familiäre Förderung erhalten haben. Es wäre eine Überprüfung wert, ob solche Lehrgänge in manchem anderen Fall nicht sogar zu lebenslanger Leseunlust beitragen. Methodische und thematische Offenheit im Leselernprozeß bedeutet: Nicht ein Lehrgang

für alle Kinder, sondern jedem Kind seinen eigenen Lehrgang!

Konsequenterweise wurde auf die Anschaffung einer für die ganze Klasse gültigen Fibel im Grundschulprojekt Gievenbeck verzichtet. Die Kinder sollten Lesen als eine Möglichkeit erfahren, sich die Umwelt zu erschließen, ihren Wissensdurst zu stillen, Spaß und Unterhaltung zu finden, Lesen als Akt der Kommunikation mit einem Mitmenschen zu erfahren, und zwar von der ersten Minute an. Der Standardwortschatz einer landesweit eingeführten Fibel gibt dafür wenig her. Im Mittelpunkt der Planung des Erstleseunterrichts stand daher nicht die Frage: „Welche Methode (ganzheitlich oder analytisch oder methodenintegrierend) und welche Fibel soll verwendet werden?“, sondern: „Wo erleben die Kinder Lesen als *für sie* nützliche und notwendige Tätigkeit und was fordert ihr Interesse am Lesen heraus?“.

Wir erheben für diese Frage und unsere Versuche ihrer Beantwortung keinerlei Originalitätsanspruch. Viele bekannte Pädagogen haben sie vor uns gestellt und eine individuelle Lösung gefunden (wenngleich uns mehr Beispiele aus der Literatur als aus der Praxis bekannt waren). Immer konzentrierte sich der Leseunterricht auf die Suche und Erzeugung von konkreten *Leseanlässen*, anstatt auf eine bestimmte *Abfolge* von vermeintlich notwendigen Einzelschritten. Es ging darum, die Kinder in eine Atmosphäre eintauchen zu lassen, in der ihr spürbares Verlangen, endlich wie die Großen lesen zu können, nicht durch Belehrungssituationen zerstört würde, sondern im entdeckenden Tun befriedigt werden konnte!

Dazu bedurfte es keiner spektakulären Ereignisse und keiner komplizierten didaktischen Konstruktionen, wohl aber einer überaus sorgfältigen Detailplanung der Lernumwelt.

Den ersten Kontakt mit den Kindern nahmen wir durch einen Brief auf, in dem sich die Mitarbeiter mit einem Foto und ein paar persönlichen Worten vorstellten. Was zunächst als eine Notlösung erschien – die persönliche Vorstellung war infolge der wechselvollen Geschichte des Projekts nicht möglich – erwies sich als für die Kinder wichtige Erfahrung: Mit Briefen lassen sich Kontakte herstellen! Bei der Einschulung waren sich Kinder und Mitarbeiter nicht völlig fremd, die Kinder hatten schon eine Ahnung, wie die Lehrerinnen und die Erzieherin aussehen würden, ja, sie hatten sie schon „reden gehört“, als die Eltern den Kindern den Brief vorge-

lesen hatten. Bereits im ersten Schuljahr spielte briefliche Korrespondenz – mit einer Schulklasse in Hamburg, mit einer in Hessen, mit einer ehemaligen Mitschülerin nach deren Umzug, mit kranken Kindern und Mitarbeitern, mit den Großeltern – immer wieder eine wichtige Rolle.

In der Schule begegneten die Kinder Leseanlässen vom ersten Tag an. Kaum hatten sie die Schultüten abgelegt, mußten sie sich an einer großen Pinnwand eine Anstecknadel mit ihrem Namen suchen. Da die meisten vom Kindergarten her ihren Namen in Druckschrift schon lesen konnten, war das keine schwere Aufgabe für sie. Und sie erlebten zugleich, wie die Eltern ihre Namensschilder selbst beschrifteten und sich Eltern und Mitarbeiter beim wechselseitigen Sich-Kennenlernen mit einem Blick auf das Schild an der Brust den Namen einprägten. Gleich anschließend wurde ein Spiel durchgeführt, bei dem sich alle Anwesenden drei prägnante Worte einprägen mußten, eine Aufgabe, die im Spielzusammenhang auch von den I-Männchen schon gelöst werden konnte und bei allen Kindern die beruhigende Gewißheit entstehen ließ, daß Lesen eine furchtbar einfache Sache ist.

Diese Anfangsmotivationen wurden weitergetragen, indem die Kinder fortan täglich mit Leseanlässen konfrontiert wurden: Die Namen der Kinder standen an den Handtuchhaken, an ihren Eigentumsfächern, an den Sammelordnern, auf der Leseliste. Eine Menge Gegenstände im Klassenzimmer waren beschriftet worden, der große Kalender mußte jeden Tag neu gesteckt werden. Der Wetteranzeiger bot Wörter zur Auswahl, und wenn ein Kind an einem wolkenverhangenen Tag beim Mittagessen erkannte, daß der Kalender noch immer „Sonne“ anzeigte, hatte es nicht nur selbst eine Entdeckung gemacht, sondern wies zugleich auch alle anderen Kinder auf die Wortgestalt von „Sonne“ hin.

Desgleichen wurde täglich im morgendlichen Gesprächskreis von den Kindern, die schon lesen konnten, der Tagesplan vorgelesen, wobei über immer wiederkehrende Worte („Frühstück“, „Spielen“, „Mittagessen“) immer mehr Kinder neue Worte kennenlernten. Auch der Speiseplan war täglicher sachgebundener Leseanlaß. Und natürlich wurden Ausstellungen im Klassenzimmer beschriftet, Arbeitsblätter mit fortschreitend umfangreicheren Wortanweisungen versehen, Plakate, Tabellen und Listen für jeden einsehbar ausgehängt, in denen der eigene Name, den man schon kannte, mit „Ämtern“, Funktionen oder Aufgaben verbunden war, die man dabei lesen lernte.

Selbstverständlich lagen auch eine Unmenge Bücher für alle Altersstufen in Griffnähe der Kinder, und eine kuschelige Leseecke mit einer großen Schaumstofflandschaft lud dazu ein, zwanglos in ihnen zu stöbern. Selbst die Unruhe der Mitarbeiter anlässlich des begeisterten Studiums uralter Comic-Hefte durch die Kinder legte sich in dem Maße, in dem es den Leselernprozeß offenkundig vorantrieb. Man würde zu einem späteren Zeitpunkt Gelegenheit haben, die Kinder auf die Fragwürdigkeit der Inhalte aufmerksam zu machen.

Lesespiele kamen in vielfältigen Varianten zur Anwendung. Es wurden auch Spiele für Leselernprozesse umgewandelt oder neue erfunden. Sie wurden sowohl im Rahmen hochdifferenzierter Lesephasen gezielt eingesetzt als auch — wichtiger und häufiger — in den offenen Phasen von den Kindern selbst gewählt und, solange nur ganz wenige schon lesen konnten, mit einer zufällig anwesenden Mutter oder mit einer der Bezugspersonen gespielt.

Beispiele:

„Ich sehe was, was du nicht siehst, und das fängt an mit einem 'm' .“
Dichterkette (Würfelspiel): Wer auf ein Wort kommt, geht vor oder zurück bis zu dem Bild, das ein Reimwort darstellt.

Einkaufen (Würfelspiel): In dem Laden, in den du dich gewürfelt hast, darfst du etwas einkaufen, das mit dem Buchstaben anfängt, den du gezogen hast.

Frage- und Antwortspiele.

Mit dem Spielpartner blinzelt man sich einen Satzteil heran, der zu dem eigenen Satzteil eine verrückte Ergänzung ergibt.

Punktspiel (Würfelspiel): Schriftliche Anweisungen mußten ausgeführt werden, wenn der Spieler auf einen Punkt kam.

Schulwegspiel: Auf dem Schulwegplan wurden Ereigniskarten gezogen.

Die Kinder erlebten dabei ihre Lesefähigkeit als eine Möglichkeit zu spielen und setzten sie auch im freien Spiel ein. So war es eine Zeitlang sehr beliebt, bei klassischen Räuber- und Gendarm-Spielen Strafmandate zu verteilen, auf die die unglaublichsten Strafen notiert wurden. (Da das Notieren ziemlich zeitraubend war, vergaßen die Kinder Gott sei Dank, die Strafen auch zu vollziehen. . .)

Neben all diesen informellen Lernmöglichkeiten gab es auch förmliche Lese„stunden“ und die Arbeit mit der Eigenfibel, die im Grundschulprojekt als „Tagebuch“ eingeführt wurde und die Möglichkeit eröffnete, Erinnerungen an den Schulanfang und das Leben in dieser Einrichtung festzuhalten. Zu diesem Zweck erhielten alle Kinder eine dicke Kladde und den Auftrag, zweimal in der Woche — den Zeitpunkt konnten sie selbst bestimmen — mit einer der Bezugspersonen

darin zu arbeiten, wobei die Kinder die „Chefs“ und die Erwachsenen die „Sekretäre“ waren, die die Texte schrieben, solange die Kinder dazu noch nicht selbst in der Lage waren.

Das Tagebuch-Schreiben war eine vollkommen individualisierte Kommunikationssituation zwischen dem Kind und der Bezugsperson, die sich zweimal wöchentlich Zeit nahm, fünf oder zehn Minuten nur mit diesem einen Kind zu reden, sich seine neuesten Erlebnisse, seine Ängste, seine Freuden, seinen Ärger anzuhören und sich damit ganz persönlich auseinanderzusetzen. Dabei versuchte die Mitarbeiterin, nach dem Prinzip der Schlüsselwortmethode die für das Kind wichtigsten Worte mit ihm gemeinsam herauszufinden, die dann in das private Tagebuch geschrieben wurden. Anschließend bemühte sich das Kind, die jeweilige Seite auch künstlerisch noch auszugestalten und dabei das geschilderte Erlebnis noch einmal in einem anderen Medium (Handlungsfeld Kunst) zu bearbeiten.

Die erledigte Arbeit wurde vom Schüler mit einem Kreuz in der Leseliste markiert, eine Selbstkontrolltechnik (und ein erneuter Leseanlaß), die den Kindern und den Mitarbeitern sichtbar machte, wer sein Wochenpensum erledigt hatte und wer noch einmal gezielt angesprochen werden mußte. Gleichzeitig wurden die Schlüsselworte auf Karteikarten gedruckt, die der Schüler in einem kleinen Karteikasten sammelte und die seinen individuellen Lese-Wortschatz bildeten, mit dem er spielen und damit weitere Kombinationen entdecken konnte. Indem sie dabei den anderen Kindern ihre Karten zeigten, lernten diese so manches Wort nur deswegen, weil die Freundin es schon kannte und mit der provozierenden Frage: „Wieviele Karten hast du schon?“ dazu aufforderte, sich an die Bezugsperson zu wenden und ebenfalls Tagebuch zu schreiben.

Ganz im Sinne der im 2. Kapitel erläuterten Maximen eines methodisch und thematisch offenen Lernens waren die Tagebücher so unterschiedlich wie die Interessen und Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder, trugen aber im Sinne einer schulisch zu bewirkenden Erfahrungserweiterung infolge der Kommunikationssituation mit dem Erwachsenen und mit den drumherumsitzenden Kindern zu einer deutlichen Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten bei. Und wurde anfangs in der Regel nur ein einziges Wort eingetragen, gingen die Kinder nach einigen Monaten schon dazu über, ganze Geschichten zu diktieren.

Die Inhalte der Tagebucheintragungen lassen sich kaum systematisch beschreiben. Häufig werden Ereignisse aus dem außerschulischen Bereich diktiert: „Ich habe gestern einen rot-weißen Fußball gekriegt. Heute kommt mein Vetter. Ich kann mit ihm Fußball spielen“ (Mirko).

Auch Erlebnisse aus dem Schulleben werden festgehalten: „Wir haben gestern ein Geländespiel gemacht. Wir sind erst mit dem Bus gefahren. Es hat Spaß gemacht. Wir sind zu spät zum Essen gekommen“ (Udo).

Gefühle und Wünsche werden angesprochen: „Allein habe ich Angst“ (Anne). „Ich möchte auf einer Insel wohnen“ (Caroline).

Einige Kinder entdeckten das Tagebuch, um sich mit Problemen auseinanderzusetzen: „Wir haben im Fernsehen 'Rote Zora' geguckt. Das hat uns so gut gefallen, daß wir es fast immer spielen wollen. Thilo will nie mitspielen. Thilo ist ein Indianerfreund. Er will immer Winnetou sein, und ich soll immer Old Firehand sein. Wir sollen immer bei ihm mitspielen. Er ist beleidigt, wenn wir es nicht wollen. Dabei soll jeder mal bestimmen können, was gespielt wird“ (Jan).

Phantastische Geschichten werden erdacht: „Eine alte Frau wollte ihr Enkelkind von der Schule abholen. Aber der Schulweg wollte sie nicht vorbeilassen, weil er sie nicht kannte. Da kam ein Elefant und hat den Schulweg plattgetrampelt. Und dann hat die Frau ihr Enkelkind von der Schule abgeholt. Auf dem Rückweg hat der Schulweg nicht so ein Theater gemacht, weil er plattgetrampelt war“ (Claudia).

Anhand ihrer Tagebucheintragungen entwickelten die Kinder sehr unterschiedliche Lesestrategien. Einige Kinder zählten zu Beginn die Wörter ihres Textes aus, um das Wort auf der Karte wiederzufinden. Andere orientierten sich am Bild zu ihrem Text, und wieder andere erkannten Anfangsbuchstaben oder Buchstabengruppen und übertrugen sie auf andere Wörter. Buchstabe wurde an Buchstabe gereiht und das Wort solange gesprochen, bis die Bedeutung erfaßt war, oder aber das Wort und kurze Sätze wurden von einer Sinnerwartung her gelesen und nur an Signalen festgemacht.

Indem sie alle möglichen Lesestrategien gleichzeitig anwandten, widerlegten die Kinder den Methodenstreit der Lese-didaktiker als ein Scheinproblem, das überwunden werden kann, wenn man den Kindern durch eine Vielfalt von Leseangeboten die Wahl über die ihnen gemäße Methode selbst überläßt. Ein standardisierter Fibeltext, der allen Kindern bekannt ist, bietet geringe Motivation, ihn den Klassenkameraden vorzulesen. Die Tagebuchtexte konnten vielen Mitschülern vorgelesen werden und wurden nie langweilig. Wörter wurden gegenseitig vorgelesen und abgefragt, es gab eine Menge informeller Übungsmöglichkeiten. So haben einige Kinder das Lesen buchstäblich voneinander gelernt.

Es verwundert nicht, daß die Kinder in einem solchen individualisierten Lese„lehrgang“ in völlig unterschiedlicher, ihrem persönlichen Leistungsvermögen angepaßter Geschwindigkeit vorangingen. Ja, es gab Kinder, die sechs bis acht Wochen nach Schulbeginn noch nicht Tagebuch schreiben wollten. Die Mitarbeiter hatten es bis zu diesem Zeitpunkt nicht geschafft, die Schlüsselworte dieses speziellen Kindes zu finden. War es aber einmal gelungen, eine thematische Ebene zu finden, die dieses Kind ansprach, dann war gleichsam „das Eis gebrochen“, und das Kind stürzte sich darauf, sich das neue Medium anzueignen und den „Vorsprung“ der anderen aufzuholen. Die Ganztagschule mit ihrer gegenüber der Halbtagschule 30 Prozent längeren Verweildauer für die Kinder kann sich solche unterschiedlichen Lernrhythmen leisten, ohne daß die Mitarbeiter eigentlich nervös zu werden brauchten.

Das Tagebuch hat auch nach einem Jahr noch nicht an Reiz verloren. Mit Vergnügen lesen die Kinder immer wieder ihre vollgeschriebenen Kladden und entdecken ihren Wert als Erinnerungsbuch. Gleichzeitig erweist es sich als Möglichkeit, auf die Aufsatzerziehung vorzubereiten. Bereits nach einem halben Jahr gingen die ersten Kinder dazu über, ihre Texte selbst einzutragen. Die Mitarbeiter wurden nur noch zur Beratung bei Rechtschreibproblemen benötigt und zur Verbesserung von Fehlern, die die Kinder zwar sonst, nicht aber bei der Eintragung ins Tagebuch machen dürfen.

Die durch regelmäßiges Vorlesen grundlegende Freude an Büchern soll in Zusammenarbeit mit Eltern in einer „Bücherstunde“ aufgegriffen werden, in der in Kleingruppen längere Schriften gelesen werden. Neben den Leseangeboten in der Klasse wird es eine Leihbücherei geben. Ebenso wird eine institutionalisierte Zusammenarbeit mit der Stadtbücherei ins Auge gefaßt (s. Abschnitt 4.6). Im Bereich der offenen Angebote sind Versuchsanweisungen für die Experimentiercke geplant, die in regelmäßigen Abständen ausgehängt werden und wiederum Lesen als konkret-nützliche Tätigkeit in anderen Handlungsfeldern erfahrbar machen.

Die Wörterkartei entwickelt sich allmählich zur Rechtschreibkartei. Wörter, die die Kinder nicht nur lesen, sondern auch fehlerfrei aus dem Gedächtnis schreiben können, dürfen unter „gekonnt“ in das ABC-Register im Karteikasten eingeordnet werden. Auch im Schreiben wird also die Verbindung zu den Schlüsselwörtern, d. h. zum persönlichen Erfahrungskontext jedes einzelnen Kindes hergestellt.

Schließlich muß erwähnt werden, daß neben den informellen Leseanlässen und dem Tagebuch *auch* systematische Übungen aus den verschiedensten kommerziellen Leselehrgängen (überwiegend aus dem Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums, Berlin) eingesetzt wurden. Durchschnittlich einmal wöchentlich gab es also auch Frontalunterricht und individualisiertes Lernen an Arbeitsblättern oder anderem didaktischen Material. Dabei wurden die Lautdifferenzierung, die optische Differenzierung, die Buchstabenkenntnis und viele andere Einzelfertigkeiten gestützt, die den Kindern bei ihrem individuellen Lese„lehrgang“ nützlich waren. Solche Übungen waren aber nie das Gerüst, sondern eher das Beiwerk in dem ansonsten weitgehend offenen Leseunterricht.

Für den Lehrer bedeutet ein solcher Unterricht eine nicht unerhebliche Umstellung. In den ersten Wochen beunruhigte es die Mitarbeiter oft, daß die Lernfortschritte der Kinder so schwer greifbar waren. Nur selten gab es Situationen, in denen man feststellen konnte: „Das haben wir den Kindern heute beigebracht“. Lernen vollzog sich unauffälliger, fast nebenbei, wenn die Kinder beispielsweise beim Ausschneiden von Bildern aus Illustrierten Wörter zu erlesen versuchten oder beim Vorlesen mit ins Buch sahen und Wörter wiedererkannten, wenn sie in Bilderbüchern herumblättern oder der Wissenschaftlichen Begleitung bei Notizen über die Schultern schauten. Es verunsicherte die Mitarbeiter zunächst, daß viele Kinder ihren Freiraum so häufig zum Spielen nutzten. Wichen sie aus? Würden sie genug lernen? Es dauerte einige Zeit, bis diese Unsicherheit überwunden war. Eine Mitarbeiterin drückte es so aus:

„Wir lernten in diesem Jahr, Entwicklungen gelassener geschehen zu lassen, ohne dabei die Kinder aus den Augen zu verlieren, die sich Anforderungen entzogen. Nicht über das Lesen als Technik, sondern über ihr individuelles Interesse versuchten wir, sie zu motivieren, sei es die Vorliebe für schnelle Autos oder der junge Hund, den sich die Familie angeschafft hatte. Und darin waren wir erfolgreich. Während die Kinder in den Tagebuchphasen die ungeteilte Zuwendung des Erwachsenen genossen, ergab sich für uns zugleich die Gelegenheit, die Lernfortschritte genauer zu beobachten und Übungen und Spiele speziell für den Entwicklungsstand dieses Kindes oder dieser Gruppe zusammenzustellen. Damit gewannen wir Sicherheit und Ruhe im Umgang mit den Kindern.“

Bis auf drei Kinder konnten am Ende des ersten Schuljahres alle Kinder fremde Texte mehr oder weniger flüssig lesen. Für diese Kinder wird es im kommenden Jahr besonders wichtig sein, daß sie ihre kleinen Fortschritte als Erfolg er-

kennen und im Vergleich mit den Leistungen der Mitschüler nicht entmutigt werden. Die Mitarbeiter sind jedoch zuversichtlich, daß alle Kinder in der in den Richtlinien und Lehrplänen vorgesehenen Zeit, d. h. bis zum Ende des zweiten Schuljahres, das Ziel des Erstleseunterrichts erreicht haben werden.

4.1.2 Schreiben

In den Vorbereitungssitzungen vor Beginn des Praxisbetriebs hatten die Mitarbeiter die Erfahrung gemacht, daß zahlreiche Fragen zur Methodik des Schreibunterrichts in der Fachwissenschaft nach wie vor umstritten und selbst die Grundlagen des Schrifterwerbs keineswegs eindeutig geklärt sind. Über die Notwendigkeit der Verwendung eines systematischen Kurses, den Zusammenhang von Lesenlernen und Schreibenlernen, über analytische, synthetische oder methodenintegrierende Zugriffsweisen, über die günstigste Ausgangsschrift und die Terminierung von Lese- und Schreibkurs gibt es auch in der neuesten Literatur absolut widersprüchliche Aussagen. Die Mitarbeiter zogen hieraus den Schluß, daß man das Schreiben wie das Lesen auf vielerlei verschiedene Arten lernen kann und die Möglichkeiten der individuellen Förderung einzelner Kinder unnötig eingeschränkt würden, wenn man sich auf ein einziges Verfahren festlegen würde.

Grundsätzlich lassen sich zwei völlig unterschiedliche Ansätze des Schreibunterrichts unterscheiden: Der eine orientiert sich im wesentlichen an der kindlichen *Motorik* und sieht spezielle Schwungübungen vor, aus denen dann nach und nach einzelne Buchstabenformen und -verbindungen ausdifferenziert werden. Der andere Ansatz orientiert sich an der *Motivation* und sucht zunächst Schreibanklässe, um dem Schüler die Funktion der Schrift, Weitergabe von Information durch Symbole, zu verdeutlichen. Bei diesem Ansatz steht die Produktion von Texten und Nachrichten im Vordergrund, die sich aus ersten „Kritzelpfeifen“ der Kinder über die Verwendung von Symbolschriften zur Buchstabenschrift entfalten. Während nach dem motorischen Ansatz Lesen und Schreiben als getrennte Prozesse verstanden werden, die auch in getrennten Veranstaltungen gelehrt und gelernt werden, betrachtet der motivationale Ansatz Lesen und Schreiben als eine Einheit, die in Situationen schriftsprachlicher Kommunikation entsteht.

Die Mitarbeiter des Grundschulprojekts fühlten sich über-

fordert, den Streit der Fachdidaktiker zu entscheiden, und beschlossen, beide Verfahren gleichzeitig zu praktizieren: Neben einem systematisch aufgebauten Schreibkurs, der den motorischen Aspekt des Schrifterwerbs betont, wurden vom ersten Schultag an zahllose Anlässe der Schriftverwendung geschaffen und Aktivitäten der Kinder, Vorformen oder Ersatzformen der Normschrift in ihr freies Spiel zu integrieren, ausdrücklich bekräftigt und unterstützt. Als erste Schreibschrift wurde im Grundschulprojekt Gievenbeck die Vereinfachte Ausgangsschrift gewählt (siehe S. 118), die der im Leseunterricht verwendeten Druckschrift besser angepaßt und leichter zu lernen ist als die früher verwendete Lateinische Ausgangsschrift. Da es zur Zeit erst einen kommerziellen Schreiblehrgang in der Vereinfachten Ausgangsschrift gibt (Grünewald/Warwel: Westermann Schreiblehrgang Vereinfachte Ausgangsschrift), wurde dieser für das Erste Schuljahr angeschafft.

Die lehrgangsbezogenen Unterrichtsangebote gliederten sich in Anlehnung an einen Schreiblehrgang von L. Boyer und anderen in drei unterschiedliche Phasen, die sich teilweise überlagerten und nicht nur die Schreibfähigkeit schulten, sondern auch Strategien des Lernens beinhalteten, die es dem Kind ermöglichten, sich Schriftzeichen, Schriftabläufe und Schriftformen selbständig anzueignen und damit zu arbeiten. In der ersten Phase wurden in sogenannten „Schreibspielen“ die sensomotorischen Fähigkeiten der Kinder und ihre Schreibmuskulatur trainiert sowie elementare Bewegungsabläufe erarbeitet. In der anschließenden Schwung- und Spurphase ging es um das rhythmische Erfassen der Bewegungsabläufe von Buchstaben und Buchstabenverbindungen, um die Erfahrung des Zusammenhangs zwischen Schreiben als Bewegung und Schriftzeichen als formbestimmtem Ergebnis der Schreibentwicklung. Rhythmisch-musikalische Hilfen konnten dabei genutzt werden. In der dritten Phase, die man unter dem Begriff „Wortmuster erkennen“ fassen konnte, wurden die Schulung des Bewegungszusammenhangs und die Fähigkeiten, Wortgestalten zu erfassen, zu speichern und zu reproduzieren, geübt (vgl. L. Boyer u.a.: Schreiben lernen, Braunschweig 1977, S. 34). Bei alledem wurde frühzeitig differenziert, so daß einzelne Kinder ihrem persönlichen Leistungsvermögen angepaßte Aufgaben und die dazugehörige individuelle Förderung erhielten. Die in Abschnitt 3.3.3 geschilderte Differenzierung in der zeitlichen Betreuung der Kinder kam im Schreibunterricht besonders stark zum Tragen.

Nachdem der Leselehrgang weitgehend auf der Anfertigung einer Eigenfibel und der Bereitstellung einer zum Lesen anregenden, d. h. schriftreichen Lernumwelt basierte, lag es nahe, daß auch das Schreiben in vielen informellen Situationen praktiziert und geübt wurde. Die Kinder konnten schon bald nach der Einschulung mit Hilfe der Stempelkästen Namensschilder für die Eigentumsfächer drucken oder spielerisch Buchstabenformationen zu Graphiken zusammenstellen. Ferner standen ihnen vier Schreibmaschinen zur spielerischen Verwendung zur Verfügung, auf denen sie nach und nach für den Schrifterwerb wesentliche Entdeckungen machen konnten (vgl. Abschnitt 3.3.2). Nach einem halben Jahr konnte beobachtet werden, daß die Kinder begannen, Geschichten aus Bilderbüchern abzuschreiben (wobei sie zwar nicht die Schreibschrift, aber dennoch Schreiben lernten). Sie dachten sich auch neben den Tagebucharbeiten selbst Geschichten aus, schrieben sich selbst Briefe und Beschwerden an die Erwachsenen. Diese hängten sie an eine dafür eingerichtete Pinnwand und bekamen auch Antworten zurück. Beim Schreiben des Tagebuches wurden die Bezugspersonen nach und nach aus der Rolle der „Sekretärinnen“ entlassen, und die Kinder übernahmen es selbst, die Eintragungen vorzunehmen, nachdem sie sich die korrekte Schreibweise von den Erwachsenen hatten vormachen lassen.

Auch die Erwachsenen versuchten, neben dem Schreibkurs Schreibanlässe zu finden und in die Klasse einzubringen. Die Arbeitsblätter für den Schreibunterricht wurden natürlich – wie in anderen Schulen auch – methodisch und inhaltlich auf den Lesekurs und die gerade laufenden Projekte abgestimmt und teilweise vollständig in diese integriert. Von Anfang an wurden Nachrichten an die Eltern per Tafel oder Tageslichtprojektor mitgeteilt, die von den Kindern zunächst in Symbolen, dann immer mehr in Schriftzeichen verschlüsselt und in einem „Postheft“ nach Hause getragen wurden. Am Ende des Schuljahres erhielten die Kinder ein umfangreiches Arbeitsblatt mit einer Geschichte, in der die ganze Klasse vorkam, das sie mit Begeisterung bearbeiteten.

Die Entwicklung der Schreibfähigkeit bei den Kindern verlief unterschiedlich. Mit Sicherheit spielten auch in dieser Klasse die Anregungen des Elternhauses und die vorschulischen Übungsmöglichkeiten hinsichtlich des Malens und des Umgangs mit Papier und Stiften eine große Rolle. Wie in anderen Schulen wurde auch im Grundschulprojekt Gievenbeck die Beobachtung gemacht, daß die Mädchen mehr und lieber schrieben als die Jungen und in Offenen Phasen häufi-

ger zu Papier und Stiften griffen als diese. Ihre Schrift war in der Regel sauberer und lesbarer. Generell galt, daß Kinder, die Schwierigkeiten im Lesen hatten, auch beim Schrift-erwerb besonderer Förderung bedurften, wie umgekehrt Fortschritte beim Lesenlernen deutliche Sprünge beim Schreibenlernen auslösten. Gerade Kinder mit motorischen Schwierigkeiten profitierten von den durch den Ganztagsbetrieb und die flexible Zeitstruktur geschaffenen Möglichkeiten individueller Betreuung. Zu Beginn des zweiten Schuljahres haben einige Kinder, auf deren Entwicklung man lange gewartet hatte, einen großen Sprung gemacht. Auch im Schreiben werden alle Schüler die in den Richtlinien und Lehrplänen vorgesehenen Anforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit erreichen.

4.1.3 Mathematik

Im Bereich des Mathematikunterrichts hat das Grundschulprojekt Gievenbeck seinen eigenen Anspruch an einen methodisch, thematisch und institutionell offenen Unterricht bislang am wenigsten erfüllt. Dies liegt einerseits an immanen Problemen des Faches Mathematik in der Grundschule, andererseits an der Tatsache, daß weder im Lehrerteam noch in der Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck ein Spezialist für dieses Fach vorhanden war, der mehr davon verstünde, als man für einen ganz normalen Mathematikunterricht, wie er in jeder anderen Grundschulklasse des Landes auch läuft, benötigt.

Schon in den vorbereitenden Sitzungen vor Beginn des Praxisbetriebes war eine gewisse Ratlosigkeit spürbar geworden, welche Möglichkeiten es auf dem Hintergrund der in den Richtlinien und Lehrplänen aufgezählten Lernziele und Lerninhalte gäbe, an den individuellen Erfahrungskontext der Kinder anknüpfend, die Mathematisierung von Wirklichkeit als Medium der Erfahrungserweiterung zu vermitteln. Die Richtlinien für den Lernbereich Mathematik konzentrieren sich auf strukturelle Aspekte der Disziplin; sie tragen eine Kunstsprache an die Kinder heran, ohne deren außerschulischen Lern- und Erfahrungsprozessen auch nur andeutungsweise Beachtung zu schenken. In kaum einem anderen Abschnitt der Richtlinien wird so ausschließlich normativ argumentiert, was Kinder lernen sollen – klassifizieren, ordnen, generalisieren, spezifizieren, analogisieren, formalisieren, argumentieren, strukturelle Leitbegriffe entwickeln und sogar rechnen –, nirgendwo sonst wird in den Richtlinien so wenig reflektiert, was Kinder außerhalb

frontalgesteuerter Belehrungssituationen beschäftigt und wie sie selbst Realität wahrnehmen und strukturieren.

Da im ersten Praxisjahr so vieles neu und unerprobt war, fehlte es den Mitarbeitern an Zeit und Kraft und Ideenreichtum, auch noch eine neue Mathematikdidaktik zu entwickeln; dies insbesondere auch deshalb, weil das Studium der aktuellen Fachliteratur wenig Hoffnung weckte, Material und Hilfen für einen *offenen* Mathematikunterricht zu finden. Vielversprechende Ansätze, etwa das britische Nuffield-Project, die Mathematik der Freinet-Pädagogik oder das USMES-Project (Unified Science and Mathematics for Elementary Schools) waren nur ansatzweise für die deutsche Grundschulpraxis aufbereitet oder lagen überhaupt nicht in deutscher Fassung vor und schienen mit dem Lernzielkatalog in den Richtlinien nur schwer kompatibel zu sein. Aus diesem Grunde beschlossen die Mitarbeiter, einen ganz normalen, strukturorientierten Mathematikkurs einzuführen (Neunzig/Sorger: Wir lernen Mathematik), der auch in der Parallelklasse (Halbtagszug) durchgeführt wurde. Allerdings sollte das Unterrichtswerk nur so oft als nötig benutzt werden (die Loseblatt-Form kam dem entgegen) und im übrigen versucht werden, so oft wie möglich Lernspiele und konkrete Anwendungssituationen im Klassenzimmer zur Wirkung kommen zu lassen.

In diesem Sinne wurde der Mathematikunterricht mit Übungen zur Ausbildung des Zahlbegriffs begonnen, da die Kinder mit der Erwartung in die Schule kamen, nun etwas über Zahlen zu erfahren und damit umgehen zu lernen. In einem Vortest wurde festgestellt, daß die Kinder in dieser Hinsicht sehr unterschiedliche Vorkenntnisse mitbrachten, so daß Formen der Inneren Differenzierung von Anfang an eingesetzt werden mußten. Verschiedene, teilweise selbst hergestellte Spiele, die die Kinder in Kleingruppen allein spielen konnten, dienten diesem Zweck. Es folgten Pfeildiagramme in allen möglichen Funktionen: „ist größer“, „ist kleiner“, „ist länger“, „ist kürzer“, wobei die Kinder eigene Gegenstände und solche im Klassenzimmer miteinander vergleichen konnten. Anschließend wurde die Gleichung eingeführt, wobei wieder konkretes Tun im Vordergrund der Unterrichtstätigkeit stand: Wiegen (gleich schwer), Messen (gleich lang), Zählen (gleich viel). Darauf folgten Arbeiten zu den mathematischen Zeichen für „gleich“, „kleiner als“ und „größer als“ ($=$, $<$, $>$). Hier konnten die Kinder ihre eigene Größe vergleichen, indem sie lebensgroße Umrißzeichnungen von sich herstellten und in eine Reihenfolge

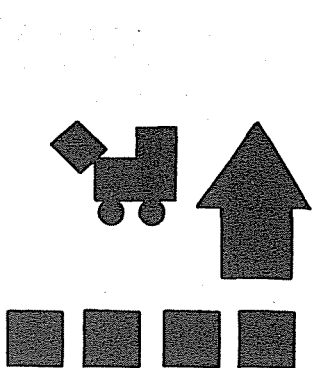
brachten oder ihre Körpergröße mittels eines Maßbandes miteinander verglichen. Zur Einführung der Addition standen wiederum viele Mathematikspiele bereit. Kartenspiele, Dominos, Würfelspiele, Einzel-, Partner- und Gruppenspiele, Rechentrainer und LÜK-Tafeln ließen die notwendigen Übungsphasen zeitweise recht kurzweilig werden. Grundlagen der Mengenlehre (Mengenbildung, Mengenkennzeichnung, Grundmenge, Teilmenge, Schnittmenge) wurden teilweise anhand von strukturiertem Material, teilweise an Tor- und Entscheidungsspielen erarbeitet.

Insbesondere bei der Arbeit mit dem Lehrgang und im Umgang mit dem strukturierten Material fühlten sich die Kinder und Mitarbeiter wenig wohl. Das gewählte Lehrwerk weckte wenig Motivationen, es war zu abstrakt angelegt und begnügte sich mit einer in sich geschlossenen Zusammenstellung innermathematischer Sachverhalte, ohne entsprechende Anwendungssituationen im Alltagsleben der Kinder aufzuzeigen oder auszunutzen. Die Kinder spürten bald, daß ihnen hier Aufgaben als „Spiele“ verkauft wurden, deren Regeln mit kindlicher Phantasie wenig zu tun hatten und nicht einmal – wie in den Freispielphasen – von ihnen nach Belieben verändert werden durften, weil dabei ihr von den Gesetzen der Mathematik diktiert Zweck verlorenginge. Die mangelhafte semantische Präzision der mathematischen Sprache bereitete einigen Kindern zusätzliche Schwierigkeiten.

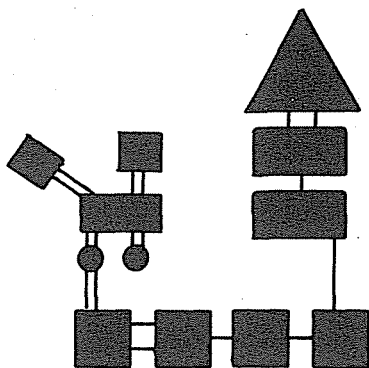
Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll:

„Die Lehrerin kündigt den Kindern ein neues 'Spiel' an: Die Kinder bekommen die Aufgabe, mit den logischen Blöcken auf einem Blatt Papier 'ein schönes Bild' zu legen. Sie sollen anschließend die dazu benötigten Blöcke mit dem Filzstift umfahren und die zwischen den Blöcken liegenden Freiräume mit der Anzahl von Strichen überbrücken, die der Anzahl der Merkmale entspricht, in denen sich zwei benachbarte Blöcke unterscheiden. Sinn der Übung ist es, den Umgang mit den logischen Blöcken zu trainieren und sich deren unterschiedliche Merkmale einzuprägen.

Als Mirko hört, daß er die Blöcke 'umfahren' soll, bricht er zunächst in schallendes Gelächter aus: 'Dann sind die ja tot, wenn wir die umfahren!' Mirko und Georg legen sodann das Bild eines Hauses mit einem Zaun und einem Kinderwagen auf ihr Papier. Sie wollen noch ein Auto dazu legen, aber das Blatt ist zu klein, um ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen. Also legen sie mit den restlichen Blöcken ein Auto auf den Tisch neben das Papier. Ich weiß nicht, ob sie die Arbeitsanweisung der Lehrerin und die darin verborgene Absicht, die Blöcke anschließend nach Unterschieden zu sortieren, mitbekommen haben (andere Kinder arbeiten sofort im gewünschten Sinne, *haben* also die Anweisung begriffen). Mirko und Georg zumindest schieben die Klötze eng zusammen und legen das, was man in der Wahrnehmungspsychologie eine 'prägnante Figur' nennt.



Das legten Mirko
und Georg



Das wollte die
Lehrerin sehen

Als die Lehrerin dies sieht, korrigiert sie die Arbeit der Kinder und schiebt die Klötze auseinander, so daß man die gewünschten Unterschiedsstriche dazwischenmalen kann. Damit ruft sie bei Mirko sichtliche Empörung hervor, der sich lauthals beschwert, daß sie sein Bild 'kaputtgemacht' habe. Möglicherweise ist er entwicklungspsychologisch noch nicht so weit, in den auseinandergezogenen Blöcken immer noch eine Gestalt zu erkennen.

Spätestens in dieser Minute ist der motivationale Lack ab, und was als 'Spiel', das heißt lustvolle, selbst gewählte, unbeschwerte Beschäftigung eingeführt worden war, entpuppt sich als von der Lehrerin gesteuerte und bewertete Aufgabe, für die es anscheinend nur eine Lösung geben darf – die von der Lehrerin erwartete. Mirko reagiert mit sofortiger Enttäuschung. Er glaubt noch immer an den 'Spiel'-Charakter des Ganzen und sagt, mit den Augen bereits nach einer neuen Beschäftigung suchend: 'Ich spiel nicht mehr mit!'. Die Lehrerin muß mächtig auf ihn einreden, damit er weiter am Tisch sitzenbleibt und die Arbeit nicht aufgibt.

Mirko beginnt, die Klötze mit dem Filzstift zu ummalen und zeichnet wahllos einige Verbindungsstriche dazwischen. Daraufhin wird er gleich zweifach korrigiert: Georg nimmt ihm das Blatt ab, weil er so 'krickelt' (Klartext für Mirko: 'Georg findet, daß ich nicht gut malen kann'), und die Lehrerin ermahnt ihn, die Verbindungsstriche erst zu malen, nachdem alle Klötze umfahren worden sind (Klartext für Mirko: 'Ich habe wieder nicht das gemacht, was die Lehrerin von mir erwartete'). Er schwankt sichtlich unentschlossen zwischen Sitzenbleiben und heimlichem Verschwinden hin und her, traut sich aber doch nicht, einfach wegzugehen (Klartext: sich einer von ihm nicht zu bewältigenden Aufgabe zu entziehen).

Daß Mirko die gestellte Aufgabe nicht bewältigen *konnte*, wird deutlich, als sich eine zweite Bezugsperson zu ihm setzt und ihn unter Einsatz persönlicher Zuwendung überredet, es doch noch einmal zu versuchen. Da Mirko offenkundig noch nicht in mehreren Merkmalsdimensionen gleichzeitig denken kann, gibt ihm die Bezugsperson ein Frageraster vor, das die vier unterschiedlichen Merkmale – Form, Farbe, Größe, Dicke – tabellarisch aufzählt, die nun Punkt für Punkt abgefragt werden können, wobei hinter der jeweiligen Merkmals-

dimension, in der sich zwei benachbarte Blöcke unterscheiden, ein Unterschiedsstrich gemacht wird:

Form |
Farbe |
Größe
Dicke

Dabei kommt heraus, daß Mirko weder die mathematische Bedeutung des Wortes 'Unterschied' kennt, noch die Unterscheidung von 'Rechteck' und 'Quadrat', noch zwischen 'Form', 'Dicke' und 'Größe' diskriminiert. Bei all der Phantasie, mit der er im sprachlichen Bereich glänzt, wobei er seinen vorhandenen Sprachschatz kreativ durchspielt und auf alle denkbaren semantischen Verwendungsmöglichkeiten überprüft, muß er angesichts der hier gestellten Aufgabe versagen, da sein Sprachschatz den Bereich der Abstraktion und formalen Logik bislang nicht einschließt. Für Mirko ist ein *dicker* Dienes-Block verglichen mit einem *dünnen* Block gleichzeitig *größer* und hat auch *eine andere Form!*

Und er hat recht! Denn die ihm vertraute Umgangssprache differenziert keineswegs so eindeutig zwischen Dicke, Größe und Form, wie es die erfolgreiche Bearbeitung der gestellten Aufgabe mit den logischen Blöcken voraussetzt. Umgangssprachlich ist 'ein dicker Stein' auch 'größer' als ein dünner Stein. Mirko scheitert an der modernen Mathematik, weil er nicht so schnell wie andere Kinder erkennt, daß die Sprache, die man zu Hause spricht, im Mathematikunterricht *falsch* ist, und daß er in Wirklichkeit keine hübschen (prägnanten) Bilder legen, sondern sich eine ihm noch fremde Kunstsprache aneignen soll.

Die Dienesblöcke erschweren solche Lernprozesse, weil sie als fertiges Material nicht erfahrbar machen, daß die Unterscheidungen zwischen Größe, Dicke und Form auf Definition und Festlegungen zurückgehen und somit etwas anderes als Eigenschaften dieser Blöcke sind. Für das Arbeiten mit den logischen Blöcken werden mithin Erfahrungen aus der vor- und außerschulischen Entwicklung vorausgesetzt, die *an den Blöcken* nicht mehr gemacht und bei der unterrichtlichen Einführung der Blöcke nicht einfach nachgeholt werden können. Diese Erfahrungen, die auf Alltagssituationen beruhen, von denen die Blöcke bewußt abstrahieren, fehlen einem Teil unserer Kinder. Das didaktische Material und der darauf aufbauende Mathematikkurs können Mirko nicht erreichen, weil sie mit seinen Mustern der Realitätsverarbeitung (bislang) inkompatibel sind.

Das alles verwirrt ihn ziemlich und schüchtert sein ohnehin schwach ausgeprägtes Selbstbewußtsein noch weiter ein. Die Bezugsperson muß alle Überredungskünste aufwenden, um ihn zu zwei weiteren 'Spiel'-Runden zu animieren. Kaum ist er entlassen, stürmt Mirko nach vorne und malt ganz schnell die Zahlen von 1 bis 12 an die Tafel, als wollte er den Erwachsenen beweisen, daß er sehr wohl Mathematik beherrsche. Dann saust er ins bewegte Zimmer, um seine Frustration auf der Tobematte abzureagieren."

Insgesamt muß festgestellt werden, daß das Problem, den Mathematikunterricht in lebensnahen Situationen anzule-

gen und mit der Einübung in verschiedene Handlungsfelder zu verbinden, in den Augen der Mitarbeiter noch nicht zufriedenstellend gelöst worden ist. Auch in den Projekten waren weniger mathematische Lernanlässe enthalten als zunächst gehofft, oder zumindest war der Blick der Mitarbeiter für solche Anlässe, die auch für einen Erstkläßler geeignet wären, noch nicht genügend geschult. Immerhin fanden sich die folgenden, die auch realisiert wurden:

- Apfelprojekt: Preisvergleich der Äpfel auf dem Markt, Größenvergleiche;
- Schulwegprojekt: Wer hat den längsten Schulweg (Messen)? Wieviele Buskarten braucht ein Schüler pro Woche? Wieviel Geld verbrauchen die Buskinder pro Woche? Steigende und fallende Hausnummern: Nachbarzahlen;
- Kinder und alte Leute: Abwiegen und Abmessen der Zutaten beim Backen, Einordnen von Fotos an der Zeitleiste.

Zum Schuljahrsende kann festgestellt werden, daß die Kinder im Bereich der Konkreten Operationen viele Erfahrungen machen konnten und weiter fortgeschritten sind, als es der Lehrplan verlangt, daß sie jedoch im Bereich der formalen Logik nicht so weit gekommen sind, wie dies möglicherweise bei einer strikten Konzentration auf eine lehrgangsgebundene Unterweisung anhand des strukturierten Materials denkbar wäre. Die Mitarbeiter hoffen jedoch, daß sich solche Defizite um so rascher aufholen lassen, je länger die Kinder Möglichkeiten zum Umgang mit konkretem Material haben.

4.2 Einführung in die Handlungsfelder

Die sinnvolle Verwendung der unterrichtlich zu vermittelnden Elementartechniken weist über den Elementarunterricht hinaus auf die bereits im Abschnitt 3.6 genannten Felder ökonomischen, sittlichen, politischen, ästhetischen und religiösen Handelns. Der Zusammenhang zwischen den Elementartechniken und den Handlungsfeldern basiert darauf, daß die für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft und die Eingliederung der nachwachsenden Generation in die Gesellschaft erforderlichen Qualifikationen nicht unmittelbar durch eine Vermittlung der Kenntnisse des Lesens, Schreibens, Rechnens usw. erworben werden können, sondern sich auf viel weiter reichende, fundamentale Kompetenzen beziehen, von denen her die Vermittlung der sogenannten Elementartechniken erst pädagogisch legitimiert werden kann. Es sind dies die Kompetenzen zu ökonomischem, sittlichem, politischem, ästhetischen und religiösem

Handeln, die sich ihrerseits nicht in isolierbare Kenntnisse und Fertigkeiten aufgliedern lassen, weil die Handlungsfelder nicht trennscharf in voneinander unabhängige Handlungsbereiche ausgegrenzt werden können, sondern in vielfältigen Beziehungen zueinander stehen.

Die Grundschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen versuchen diesem Sachverhalt dadurch Rechnung zu tragen, daß sie außer den Unterrichtsfächern Mathematik und Sprache die Fächer Sport, Musik, Religion, Kunst vorschreiben und alles, was in deren Kanon nicht paßt, unter Sachunterricht zusammenfassen. Der Sachunterricht wird dabei zum Lückenbüsser für eine pädagogisch sinnvolle Anbindung der sogenannten Elementartechniken an eine unterrichtliche und praktische Einführung und Einübung in die sozialen Handlungsfelder. Dies zeigt sich auch an den atomisierten Themen des Sachunterrichts, die von der Physik über die Chemie, Technik und Biologie zur Geschlechtererziehung, den sozialen Studien, der Haushaltslehre, der Geographie und Verkehrserziehung reichen. Eine solche Fächergliederung des Grundschulunterrichts kann nur dann grundlegend korrigiert und verbessert werden, wenn die Einführung in die sozialen Handlungsfelder und die Vermittlung der in diesen erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen als wesentliche Aufgabe der pädagogischen Praxis erkannt wird, von der her und im Hinblick auf die hin die Vermittlung von Elementartechniken erst pädagogisch sinnvoll wird.

Das Grundschulprojekt Gievenbeck versucht seinen Beitrag zu einer solchen Verbesserung der theoretischen und praktischen Grundschulpädagogik dadurch zu leisten, daß es unter seiner in Abschnitt 2.2 genannten Aufgabenstellung der Einführung in die sozialen Handlungsfelder besondere Bedeutung zuerkennt. Erst im Hinblick auf diese Aufgabenstellung kann es gelingen, die ansonsten eher formalen Maximen methodischer, thematischer und institutioneller Offenheit inhaltlich zu bestimmen.

4.2.1 Etwas gemeinsam Herstellen: Arbeit und Technik

Ausgehend von jahreszeitbezogenen und projektorientierten Themen sowie im Hinblick auf die Vorbereitung von Festen, die Gestaltung der Klassenräume und der Spielwiese entstanden im ersten Jahr des Grundschulprojekts Gievenbeck zahlreiche Anlässe, die den Kindern und Mitarbeitern Gelegenheit gaben, etwas durch gemeinsame Arbeit herzu-

stellen, dabei Natur zu bearbeiten und kennenzulernen und sich technische Kenntnisse und Fertigkeiten handlungsbezogen anzueignen.

Der Besuch bei einem Steinmetz veranlaßte die Kinder und Mitarbeiter, nach geeignetem Material zu suchen, das von den Kindern mit einfachem Werkzeug bearbeitet werden konnte. Schließlich entschieden wir uns für Ytong-Steine, die von den Kindern zu kleinen Kunstwerken behauen wurden.

Eine andere Gruppe stellte sich die Aufgabe, auf der Wiese hinter dem Schulgebäude einen großen Grill zu bauen. Die sozialpädagogische Fachkraft erklärte den Kindern dabei zunächst die Zweckmäßigkeit des Verbundbausystems und stellte mit den Kindern ein Modell aus Legosteinen her. Danach wurden Steine, ein Gitterrost, Zement und Sand beschafft. An fünf Nachmittagen bauten dann die Kinder mit Lot, Kelle, Maurerhammer, Fluchtschnur und Meßlatte ihren Grill, der im Rahmen eines Schulfestes gegen Schuljahresende nützliche Dienste leistete. Nach dem Bau des Grills tauchte bei den Kindern das Bedürfnis auf, mit Feuer zu experimentieren. Verschiedene natürliche und synthetische Stoffe, mit denen wir täglich umgehen, wurden auf verschiedene Eigenschaften getestet, wobei die Kinder Listen herstellten, in die sie die jeweiligen Eigenschaften notierten. Einige Kinder lernten dabei ein vorsichtiges Umgehen mit Feuer, nachdem sie zuvor wohl noch niemals ein Streichholz angezündet hatten.

Zwei Väter bauten mit einer Kindergruppe Drachen, die dann in und außerhalb der Schulzeit fliegengelassen wurden. Zu Weihnachten wurden aus verschiedenen Glasgefäßen mit bunten Mosaiksteinen Glasleuchten angefertigt, die in der Schule zur Tischdekoration dienten. In der Adventszeit baute die Klassenlehrerin in einem mit Sand gefüllten Kastentisch ein Relief des Mittelmeerraumes, in dem dann nach und nach das Dorf Bethlehem mit Hütten und Hirten, eine Krippe und die Städte Jerusalem und Rom entstanden.

Mit Hilfe der Styropor-Einbrenntechnik, der Kratztechnik und der Gipsabdrucktechnik wurden viele Gegenstände hergestellt. Die Kinder lernten mit Säge, Hammer, Zange, Zwingen und anderen Werkzeugen umzugehen und stellten dabei verschiedene Gebrauchsgegenstände und Geräte her, unter anderem auch eine Pflanzenpresse. Nach den Osterferien säten wir in Blumenkästen verschiedene Küchenkräuter, Ge-

müse, Blumen und Ziersträucher und untersuchten an einer Tulpe, wie eine Pflanze Wasser aufnimmt. Wir verfolgten im schuleigenen Aquarium, wie Kaulquappen wachsen, die die Kinder zuvor in einem nahegelegenen Teich gefangen hatten, in den sie die ausgewachsenen Frösche später zurückbrachten.

Es kann und soll hier nur ein kleiner Teil der Anlässe genannt werden, die Gelegenheit gaben, mit den Kindern gemeinsam etwas herzustellen. Die wenigen Hinweise reichen aber bereits aus, um deutlich zu machen, daß dabei das Handlungsfeld der Arbeit und Technik nicht nur eine sinnfällige Verwendung und Einfügung der Elementartechniken ermöglichte, sondern auch in zahlreichen Bezügen zu den anderen Handlungsfeldern stand. In der gemeinsamen Arbeit lernten die Kinder, aufeinander Rücksicht zu nehmen, Aufgaben untereinander zu verteilen, einander zu helfen, aufeinander hinzuhören, sich gegenseitig zu beraten, einzeln und gemeinsam für sie einsichtige Leistungen zu erbringen und vieles andere mehr.

4.2.2 Miteinander leben lernen: Sitte

Nicht durch eine elementarisierende Trennung, sondern nur durch eine handlungsbezogene Verknüpfung gewinnen die einzelnen Handlungsfelder pädagogische Qualität. So, wie die schrittweise Einführung in Technik und Arbeit nur gelingen kann, wenn Unterricht und gemeinsames Handeln dabei immer wieder aufeinander bezogen werden, so kann auch eine Einübung in sinnvolles Miteinander-Leben nur gelingen, wenn dabei nicht einfach vorgegebene Sitten und Ordnungsvorstellungen durchgesetzt werden, sondern die Regeln des Zusammenlebens von den Erwachsenen so eingeführt werden, daß sie dabei *aus gemeinsamem Handeln und gemeinsamer Beratung für die Kinder neu entstehen*. Dies aber ist nur möglich, wenn es innerhalb und außerhalb der Schule auch tatsächlich vielfältige und anspruchsvolle Möglichkeiten und Aufgaben des Miteinander-Umgehens gibt und die Regeln, die von den Erwachsenen vorgegeben werden, solch anspruchsvollen Aufgaben dienen.

Die Kinder im Grundschulprojekt Gievenbeck begreifen ihre Schule nicht als eine den pädagogischen Mitarbeitern, der Schulleitung oder einer noch höheren Instanz gehörende Einrichtung, sondern als einen Ort, an dem sie für sich selbst Ordnung halten müssen, um in seinen Räumen und mit seinen Angeboten und Mitteln sinnvoll arbeiten und lernen zu

können. Die Notwendigkeit von Ordnung wurde dabei nicht aus einem abstrakten Wert einer Ordnung an sich abgeleitet, sondern entstand aus einer von den Erwachsenen vorgegebenen Einteilung der Räume und aus den Erfahrungen, die mit unaufgeräumten Spiel- und Arbeitsecken, unabgewischten Tischen und anderem mehr gemacht wurden.

Zusammen mit den Lehrern und der Erzieherin wurden verschiedene Dienste entwickelt, in deren Erledigung sich die Kinder von Woche zu Woche abwechseln und durch die sowohl ihr individuelles als auch ihr soziales Verhalten wesentlich beeinflußt wird. Eine Gruppe z. B. ist für die Kleiderkiste und Puppenecke, eine andere für die Spielecke zuständig. Wieder andere Gruppen ordnen die Lesecke, besorgen das Decken und Abwischen der Tische, halten Ordnung bei den Gartengeräten und den für die Außenflächen bestimmten Spielmaterialien. Wir sind stolz darauf, daß wir niemals eine abstrakte Norm der Ordnung anzustreben brauchten, sondern gerade dadurch, daß wir die Kinder für den Zustand der Räume und ihre Bewohnbarkeit als mit- und selbstverantwortlich anerkannten, eine Ordnung erreichten, die pädagogisch sinnvoll ist, weil sie individuellen und gemeinsamen Aktivitäten dient und von allen gemeinsam hergestellt und gepflegt wird.

Eine Regel, die von den Mitarbeitern vorgegeben wurde, ist die Einteilung der Klassenräume in je einen für ruhigere und einen für bewegtere Aktivitäten sowie die Unterteilung der Räume in verschiedene Arbeitsecken (vgl. Kapitel 3.2). Diese Regelung schrieb den Kindern definitiv bestimmte Orte für bestimmte Aktivitäten vor und wurde von ihnen rasch angenommen, weil sie in ihr keine willkürliche Vorschrift erblickten, sondern eine Vorgabe sehen konnten, die ihre Handlungsfreiheit nicht einengte, sondern unterstützte.

Eine andere Regel besteht darin, daß es jeden Tag neben offenen auch gelenkte Phasen gibt, an denen alle Kinder teilnehmen müssen (vgl. Kapitel 3.3). Die Verpflichtung für alle, an solchen Phasen teilzunehmen, wurde dabei nicht als Zwangsverpflichtung eingeführt, sondern dadurch erreicht, daß zwischen freien und obligatorischen Phasen zahlreiche Zwischenstufen gefunden wurden, welche z. B. den Kindern bestimmte Leistungen zwar obligatorisch abverlangten, ihnen aber bei der Wahl des Zeitpunktes, zu dem die jeweilige Leistung erbracht werden mußte, eine gewisse Freiheit einräumten. Ein Beispiel aus dem Ersten Schuljahr ist die erwähnte Verpflichtung, in einer offenen Phase mindestens

zweimal in der Woche am Tagebuch, d. h. der Eigenfibel zu arbeiten (vgl. S. 83f.).

Es ist nicht möglich, hier alle Regeln einzeln aufzuführen und zu erörtern. Wichtig ist, daß diese Regeln als Normen für zwischenmenschliches Verhalten von den Mitarbeitern zwar verbindlich, aber nicht dogmatisch vorgegeben, sondern als Mittel zur Regulierung der gemeinsamen Arbeit eingeführt und zum Teil auch gemeinsam mit den Kindern entwickelt wurden. Auf diese Weise entstanden nicht normative Regeln, die von den einen vorgegeben und den anderen befolgt werden müssen, sondern es bildete sich eine gemeinsame Sitte heraus, in der Kinder und Mitarbeiter gegenseitig und wechselseitig voneinander lernten, ihre gemeinsame Arbeit zu gestalten.

Diese Sitte bildete sich schrittweise und im Laufe eines ganzen Schuljahres. Dabei mußten zahlreiche Konflikte zwischen Kindern und Mitarbeitern sowie unter den Kindern selbst ausgetragen und bewältigt werden. Konfliktlösungen wurden dabei nicht vorrangig durch Einführen neuer oder Abänderung bereits vorliegender Regeln gesucht, sondern dadurch angebahnt, daß die jeweilige Sache und das jeweilige Verhalten, an der und durch das Streit oder Dissens entstand, individuell oder gemeinsam besprochen und für den jeweiligen Streit selbst nach einer gemeinsamen Lösung gesucht wurde. Diese Vorgehensweise war nur dadurch möglich, daß die Mitarbeiter die Erziehungsmittel des Lobens und Tadelns nicht strategisch einzusetzen versuchten, um bestimmte Verhaltensänderungen zu erreichen, sondern sich darum bemühten, soziale Einstellungs- und Verhaltensänderungen an kognitive Lernprozesse zu binden, die teils von den Mitarbeitern eigens gefördert wurden, teils aber auch unter den Kindern selbst stattfanden. Auf diese Weise traten nie Disziplinprobleme in den Vordergrund, sondern gemeinsame Beratungen über Lernangebote, die kognitive oder soziale Lernprozesse miteinander verknüpfen sollten.

4.2.3 Gemeinsame Regelungen finden: Politik

Was für die Einführung in die bereits genannten Handlungsfelder zutrifft, gilt auch für das politische Handeln. In dieses kann nur eingeführt werden, wenn dabei die kognitive Erarbeitung politischer Sachverhalte zurückgebunden wird an eine gemeinsame Verantwortung für gemeinsames Handeln und es Möglichkeiten und Aufgaben einer gemeinsamen politischen Verantwortlichkeit gibt, die für die Kinder ein-

sichtig sind oder einsichtig gemacht werden können. Die Einführung in politisches Handeln und die Hinführung zu einer gemeinsamen Verantwortung steht dabei immer dann in einem engen Zusammenhang zu den anderen Handlungsfeldern, wenn diese unter der Aufgabe einer gemeinsamen Planung und Gestaltung verstanden werden. Insbesondere hängen Sitte und Politik eng miteinander zusammen. Während die Einführung in die Sitte stärker von Vorgaben der Erwachsenen ausgeht, geht es bei der Einführung in politisches Handeln stärker darum, mit den Kindern gemeinsam Regeln zu entwickeln.

Als institutionelle und organisatorische Formen für solche gemeinsame Beratung wurden von Beginn des Schuljahres an das tägliche Kreisgespräch im Anschluß an die offene Eingangsphase und der Klassenrat, der einmal wöchentlich anstelle der offenen Eingangsphase stattfindet, eingeführt (vgl. Kap. 3.4.2). Zentrale Problematik des Kreisgesprächs und des Klassenrats war für die praktischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter dabei die Frage, wann, inwieweit und in welchem Umfang die Kinder selbst aktiv an Entscheidungen beteiligt werden konnten. Wir machten dabei die Erfahrung, daß Klassenrat und Kreisgespräch immer dann an sinnvoller Bedeutung und allgemeinem Interesse verloren, wenn die Mitarbeiter den Kindern entweder zuviel Eigenständigkeit zumuteten, weil sie selbst zu wenig Vorschläge einbrachten, oder zu wenig Eigenständigkeit einräumten, indem sie die Einrichtung des Klassenrates und Gesprächskreises einfach als Instrumente benutzten, um zuvor bereits abgeschlossene Planungen durchzusetzen. Kreisgespräch und Klassenrat bewährten sich insbesondere, wenn in ihnen über die Verbesserung der Ordnungsstrukturen des Zusammenlebens oder die Thematik und Planung von Projekten beraten wurde (vgl. Kapitel 4.3).

Abgesehen von diesen Beispielen ist der Raum für eine Einführung der Kinder in politisches Handeln dadurch begrenzt, daß alle wesentlichen Entscheidungen, die die Kinder und die Schule betreffen, von der Berufspolitik getroffen werden, welche allenfalls die Mitarbeiter, nicht jedoch die Kinder in ihre Beratungen einbezieht. Das Grundschulprojekt verfolgte daher auch nie die Absicht, Kinder dieser Altersgruppe der Illusion auszusetzen, sie könnten die Berufspolitik beeinflussen oder mittragen. Vielmehr bemühten sich die Mitarbeiter, den Kindern zu einer ihrem Alter angemessenen politischen Handlungskompetenz zu verhelfen, indem sie ihnen in den Handlungsfeldern und bei der Gestaltung

von Unterricht und Projekten immer wieder Möglichkeiten der Mitsprache und Mitverantwortung einräumten. Wie die Erfahrungen des ersten Jahres zeigen, bedarf es gerade hier einer großen Selbstdisziplin der Erwachsenen, da es zweifellos einfacher ist, den Schülern fertige Lösungen vorzugeben, als sie gemeinsam in der Lerngemeinschaft zu erarbeiten.

4.2.4 Wirklichkeit differenziert wahrnehmen: Ästhetik

Als soziale Praxis stellt auch das Handlungsfeld der Ästhetik keinen eigenständigen Bereich dar. In ihm können vielmehr alle Handlungsfelder in einem sowohl handlungsentlasteten als auch handlungsbezogenen Raum miteinander verknüpft werden. Dabei geht es weder um eine bloße Erziehung zur Kunst, noch um eine bloße Erziehung durch Kunst. Pädagogische Qualität gewinnt das Handlungsfeld der Kunst nicht unter dem Anspruch vermeintlicher Selbständigkeit, sondern gerade dadurch, daß es als ein besonderer Ort der Verknüpfung aller Handlungsfelder und als ein wesentliches Moment jedes methodisch, thematisch und institutionell offenen Lernens und Lehrens begriffen wird.

Dies soll hier am Beispiel der Musik und musikalischen Theaterarbeit verdeutlicht werden. Zwei Mütter haben das ganze Jahr hindurch je eine Arbeitsgemeinschaft in Musik betreut. Eine von ihnen baute als ausgebildete Fachlehrerin für Musik eine Flötengruppe auf, die viele Stücke einstudierte und als Instrumentalgruppe die Schulfeste mitgestaltete. Die andere Mutter, ebenfalls eine ausgebildete Musikpädagogin, berichtet im folgenden selbst von ihrer Tätigkeit.

BERICHT EINER MUTTER

„Im Rahmen der freiwilligen Elternmitarbeit habe ich im Ersten Schuljahr einmal wöchentlich eine Musikarbeitsgemeinschaft als freies Angebot für alle Kinder abgehalten. Etwa zwei Drittel aller Kinder nahmen jeweils an dieser Arbeitsgemeinschaft teil. Die Zusammensetzung der Gruppe wechselte; sie hing von den Arbeitszusammenhängen ab, in denen sich die Kinder jeweils befanden. Es bildete sich dabei eine Kerngruppe von ca. zehn Kindern heraus, die jedes Musikangebot wahrnahmen; es gab kein Kind in der Klasse, das von diesem Angebot niemals Gebrauch machte.

Zu Beginn des Schuljahres ging es zunächst darum, die besonderen Neigungen der Kinder herauszufinden. Nach einer Anfangsphase erster Begegnungen wurde sehr schnell deutlich, daß zum einen die Motivation der Kinder, auf Instrumenten zu spielen, besonders groß war und daß zum andern musikalische Bewegungsspiele besondere Freude machten und starken Zuspruch fanden. Diese beiden Interessen miteinander zu verbinden, sah ich als meine Aufgabe an.

Für den Bereich Instrumentalspiel gab es leider nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, weil die Schule lediglich über ein sehr begrenztes Instrumentarium verfügte, das zudem noch mit den in eine andere Schule ausgelagerten Klassen geteilt werden mußte. So stand zu Beginn einer Stunde nie fest, ob und welche Instrumente bereitstehen würden. Daraus ergaben sich drei Konsequenzen:

- Auf einem Elternabend wurde der Entschluß gefaßt, in einer Arbeitsgruppe Instrumente für die Kinder zu basteln. Aus unterschiedlichsten Materialien entstanden verschiedene Klang- und Rhythmusinstrumente, die anläßlich der Weihnachtsfeier von Eltern und Kindern mit großem Spaß gemeinsam eingeweiht wurden.
- Es wurde beschlossen, bei der Schulbehörde einen kompletten Satz Orff-Instrumente zu beantragen.
- In den Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft beschränkte ich mich auf den Einsatz von Rhythmusinstrumenten und auf Klangstäbe der Tonika und Dominante, die in ausreichendem Umfang vorhanden waren. Als Ziel verfolgte ich dabei einmal, das Gefühl für Rhythmus und Metrum bei den Kindern zu wecken und zu stabilisieren, andererseits einfache, immer wiederkehrende Begleitformen im Tonika-Dominant-System für Lieder, Spiele und Tänze mit ihnen zu erarbeiten.

Die Auswahl der Unterrichtseinheiten richtete sich immer an der jeweiligen Situation und Motivation der Kinder aus. Anknüpfungspunkte waren:

1. Themen aus den offenen Arbeitsphasen der Kinder,
2. Erlebnisse außerhalb der Schule, die im Gesprächskreis eingebracht wurden,
3. Feste und Feiern, die im Laufe des Schuljahres musikalisch gestaltet wurden,
4. projektorientierte Themen, die eine Erweiterung im musikalischen Bereich zuließen.

Themen aus den offenen Arbeitsphasen

Zu Beginn des Schuljahres spielten die Kinder mit großer Ausdauer und in immer neuen Variationsformen miteinander Indianer. Die Identifikation mit solchen Rollen ging so weit, daß sie auch zu Hause andauerte und Indianerspiele daheim am nächsten Morgen nahezu nahtlos in ein neues Spiel übergingen. Einzelne Kinder betrachteten wochenlang ihr Indianerkostüm als Schulkleidung. Diese intensive Phase nutzte ich für die Einführung des Liedes 'Indianer heißen wir' (aus: Margot Pötschke: Zeige, was du hörst, Teil II, Frankfurt 1970), das die Kinder ansprach, weil es Möglichkeiten zum Singen, Artikulieren von Indianerrufen, Trommeln und darstellendem Spiel bietet.

Der Kassettenrecorder, auf den ich zu Hause das Lied mit Klavierbegleitung eingespielt hatte, wurde in die Mitte des Spielzimmers (Klassenraum für bewegte Aktivitäten) gestellt. Nachdem sich alle Indianer im Schneidersitz um dieses 'Lagerfeuer' versammelt hatten, wurde das Lied abgespielt. Ganz selbstverständlich fielen alle Kinder bei dem Ruf 'ahu, ahu, ahu!' mit ein und paßten sich der Dynamik der jeweiligen Strophe an. Am Ende des Liedes artikulierten die Kinder spontan und einstimmig den Wunsch nach einer Wiederholung. Beim zweiten Durchgang sang ich die Strophe mit und zeigte den Kindern, wie sie die Indianerrufe durch Gesten mit den Armen unterstreichen konnten. Bei dem langgezogenen 'ahu' verharren die Kinder in äußerster

Spannung, um dann mit dem Melodieabfall ganz in sich zusammenzusinken. So erfuhren sie an sich selbst im Spiel die Wirkung von Ein- und Ausatmen, von Spannung und Entspannung, die sie am Ende des Liedes in ganz stiller Haltung verharren ließ.

Daraufhin wurden Handtrommeln ausgeteilt, und die Kinder begleiteten ihren Indianerruf mit Trommelschlägen. Es war erstaunlich, wie sicher die Kinder ihre eben gemachte Körpererfahrung auf das Instrument übertrugen. Auf anfangs genaue metrische Schläge folgte auf dem Spannungshöhepunkt wie selbstverständlich ein Trommelwirbel. Die Kinder hatten den Weg von der Sprache über die Körpersprache zum Instrument gefunden.

Danach entstand der Wunsch, das Lied zu spielen. Fast alle Kinder konnten bereits den Text mitsingen, als wir zur ersten Strophe ungeordnet quer durch den Raum liefen. In aufrechter Haltung wurde das Erlebnis von Spannung und Entspannung beim Indianerruf noch intensiver, der 'wilde Indianertanz' mobilisierte alle Kräfte, den Bewegungsdrang, der nach dem langen Sitzen um das 'Lagerfeuer' nun frei wurde. Bei der zweiten Strophe setzten sich alle Kinder unaufgefordert wieder vor ihre Trommeln und begleiteten ihren Gesang. Der 'wilde Indianertanz' wurde durch ein deutliches Crescendo mit Stimme und Instrument eindrucksvoll unterstrichen. Die schleichenden Indianer waren während der dritten Strophe so leise, daß nur der inzwischen sehr saubere Klang des Liedes zu hören war, auch ihre Gesten waren kleiner als in den bewegten Phasen. Schnell verschwanden sie dann alle in einem selbst gewählten Versteck und warteten mucksmäuschenstill auf das, was nun folgen würde. Ich schlug ihnen vor, in ihrem Versteck zu bleiben, bis ich die restliche Kindergruppe und die pädagogische Mitarbeiterin aus dem anderen Raum zu uns geholt hatte, um diesen das Spiel vorzutragen.

Hieraus entwickelte sich unser fester Brauch, am Ende jeder Musikstunde denjenigen Kindern, die nicht daran teilgenommen hatten, in einer kleinen Aufführung zu zeigen, was wir jeweils gemacht hatten. Dieser Brauch hatte zwei Effekte: Zum einen lernten auf diese Weise alle Kinder der Klasse alle Lieder — diese wurden durch Wiederholung z. B. vor dem Mittagessen während der Woche gefestigt —, zum anderen ermöglichten solche 'Aufführungen' Erfolgserfahrungen, die bei bestimmten Kindern zu diesem Zeitpunkt vor allem durch und über Musik zu erreichen waren.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt aus der offenen Spielphase ergab sich aus der Beobachtung, daß die Kinder in der Verkleidungsecke in neue Rollen schlüpfen, sich dabei zu gemeinsamen Aktionen fanden oder auch, ganz in ihre Verwandlung versunken, mit sich allein beschäftigt waren. Das bekannte Lied 'Kennt ihr schon Avignon' lud zu gezieltem Rollenspiel ein, das jedem Kind eine individuelle, selbst gewählte Verwandlung ermöglichte, wobei es die gewählte Rolle im Tanz darstellen konnte. Nachdem wir mit zwei Stuhlreihen eine Brücke gebaut hatten, setzten wir uns auf das 'Brückengeländer' und lernten den Refrain. Dann wurde überlegt, wer über die Brücke gehen könnte. Nach meiner Vorgabe (Männer und Frauen) sprudelten die Einfälle, bis jedes Kind seine Rolle hatte. Daraufhin wurde gefragt, wie Polizisten, Soldaten, Lehrer, Feuerwehrmänner, Krankenwagenfahrer usw. über die Brücke gehen.

Während das charakteristische Verhalten der einzelnen Personentypen ausprobiert wurde, liefen einige Kinder spontan in die Verkleidungsecke, um ihre Rolle durch äußere Verwandlung zu unterstreichen. Schließlich wurden die markantesten Rollen, die am leichtesten und deutlichsten dargestellt werden konnten, von den Kindern ausgesucht, und wir taten uns paarweise zusammen. Im Partnerspiel zeigte sich, daß die Kinder bereits gelernt hatten, aufeinander einzugehen; gemeinsam wurde die Darstellung der gewählten Personen sehr plastisch. Jetzt konnte die Aufführung des ganzen Liedes folgen. Die Paare standen sich gegenüber und tanzten den Refrain der Reihe nach in Zweiergruppen durch das Spalier der anderen hindurch über die Brücke. Daran schloß sich die jeweilige Solostrophe an, die von den entsprechenden Paaren in der Mitte dargestellt wurde. Auf diese Weise machten die Kinder ihre erste Erfahrung mit den musikalischen Formen des solo und tutti, die in den nachfolgenden Stunden zum Thema wurden.

Das Partnerspiel fand einen ruhigen Ausklang, als wir unsere Brücke zu einem Schiff umfunktionierten, wobei das Brückengeländer (Stühle) zur Reling wurde und wir, die Schiffsmannschaft, uns mit dem Schiff im Wind wiegten, als wir in den Hafen einliefen. Leise gesummte Töne der Kinder untermalten die gleichförmige Wellenbewegung. Nach Solo- und Partnerspiel war jetzt der gemeinsame Rhythmus gefordert, dem sich alle einfügen mußten. Papierfähnchen verdeutlichten das regelmäßige Hin und Her des schaukelnden Schiffes. Als völlige Übereinstimmung erreicht war, stellte ich, leise singend, das Kapitänslied vor ('Im Hafen', aus: Curriculum musikalische Früherziehung, Regensburg 1968), das uns alle verzauberte.

Als ich in der nächsten Woche wiederkam, hatten die Kinder aus ihren Bau- und Steckhölzern ein riesiges Schiff gebaut und spielten Kapitän. Wir sangen noch einmal das Kapitänslied, das die Kinder inzwischen gelernt hatten, und setzten es dann ins Spiel um. Während der ersten Strophe standen die Kinder als Gruppe vor dem Schiff und stellten durch Schaukelbewegung das Wiegen des Schiffs dar. Während der zweiten Strophe kletterten sie singend auf das Schiff und stiegen auf die Brücke. Dort konnten sie Ausschau nach Amerika halten. Zur dritten Strophe kletterten sie dann singend über die vielen Hölzer in den unteren Teil des Schiffes zum Maschinenraum und schauten durch die Luken auf das Wasser. Die einfühlsame Melodie des Liedes nahm die Kinder so gefangen, daß niemand das Herumklettern auf dem Schiff über die Darstellung des Liedes stellte. Diese Musikstunde, die die Kinder ja selbst vorbereitet hatten, gehört für mich zu den Höhepunkten der Arbeit mit dieser Gruppe.

Um die bisherigen Themenkomplexe in einer 'konzentrierenden Mitte' zu verbinden und abzurunden, fuhren wir mit unserem Schiff nach Amerika und besuchten dort die Indianer. Wir unterhielten uns über die Sitten und Gebräuche der Indianer — es war erstaunlich, welches Faktenwissen die Kinder durch ihre Spielmotivation inzwischen erworben hatten — und sprachen auch über die Rauchzeichen, die, mit Decken erstickt und wieder freigelassen, die Indianer als Kommunikationsmittel verwenden. Provoziert durch die Frage: 'Was aber geschieht bei Wind und Regen?', mußten die visuellen Zeichen durch akustische ersetzt werden. Die Handtrommeln wurden ausgeteilt und die Kinder probierten aus, welche Signale man geben kann. Wir unterschieden Klopfen, Patschen, Streichen, leise, laut, kurz und lang. Dann erhielten alle Jungen

Indianernamen, und wir versuchten, den Rhythmus der phantasievollen Namen auf den Trommeln zu schlagen:

Winnetou	ddd
Wilder Büffel	ddddd
Goldener Adler	ddddd dd
Schneller Pfeil	ddd

Wir übten die Rhythmen in einem Frage-Antwort-Spiel; zunächst verbal, indem ich rhythmisch akzentuiert einen Namen nannte, und die Kinder ihn im Chor wiederholten. Bald kamen die Trommeln hinzu, bis die Kinder dann in der Lage waren, ohne Sprache den Rhythmus zu trommeln.

Im Anschluß an diese Übungsphase machten wir zusammen folgendes Spiel: Im Indianerlager ist keine Nahrung mehr, die Männer müssen auf die Jagd. Bevor sie ausschwärmen, legen sie mit ihren Frauen ein Trommelzeichen fest, das dem Dorf ein Signal sein soll, wenn ein besonderer Fang gemacht wird. Unterwegs proben die Kinder zunächst die Verständigung: Jeder Indianer sendet sein persönliches Trommelzeichen, das Dorf antwortet ihm. Als dann einer eine Büffelfährte entdeckt, 'ruft' er die anderen herbei, die darauf antworten und zu ihm schleichen. Der Büffel wird gemeinsam erlegt, und alle Indianer senden das Freudensymbol an ihr Dorf. Die Frauen antworten. Nach Hause zurückgekehrt, wird dann ein großes Fest gefeiert. 'Dazu singen wir das Indianerlied!' rief ein Kind, und so endete diese Stunde mit einem besonders kräftigen 'Indianergesang' und einem sehr 'wilden Indianertanz'.

Erlebnisse außerhalb der Schule, die im Gesprächskreis eingebracht wurden

Ein Erlebnis, das mehrere Kinder sehr fasziniert hatte, war ein Griechenfest, an dem sowohl Kinder als auch Eltern teilgenommen hatten. Die Art, in der die Griechen mit ihren Kindern gemeinsam zu feiern verstehen, hatte Begeisterung ausgelöst. Große und Kleine hatten bis in den späten Abend hinein miteinander getanzt. Das wollten die Kinder auch in der Schule tun. Da die Karnevalszeit bevorstand, gab es doppelten Anlaß, eine ganze Reihe von Kindertänzen mit ihnen zu erarbeiten. Auch hier zeigte es sich wieder, daß die vorhandene Motivation zu entsprechenden Leistungen führte. Es waren nämlich durchaus Tänze darunter, die für diese Altersgruppe besondere Schwierigkeiten enthielten. Am Ende dieser Unterrichtseinheit beherrschten die Kinder sicher die Schrittfolgen von sechs Tänzen. Darüber hinaus gelang uns eine ganze Reihe von Tanzimprovisationen zu Schlagermusik, die die Kinder für die Stunden mitgebracht hatten.

Ein weiteres Beispiel für das Anknüpfen an außerschulische Erlebnisse war die Hundegeschichte. Als ein Kind der Klasse endlich den lang-ersehnten kleinen Hund bekam, war das kleine Wollknäuel Gesprächsthema Nummer Eins. Das zeigte sich im Gesprächskreis und spiegelte sich in vielen Zeichnungen, Tagebucheintragungen und freien Spielsituationen wieder. Was lag da näher, als auch in der Musikarbeitsgemeinschaft ein entsprechendes Angebot zu machen? Als ich vor der Stunde verkündete, daß wir ein Hundespiel machen wollten, entschie-

den sich fast alle Kinder für das Musikangebot. Ich begann die Stunde mit Posers Lied:

'Wer hat Meyers Hund gesehen
auf der Straße laufen:
Ich sah ihn an der Ecke stehn,
er wollte wohl zum Schlachter gehn,
sich eine Knackwurst kaufen.'

(aus: Heinz Lemmermann: Die Zugabe, Bd. I, Boppard 1968)

Der lustige Text motivierte die Kinder; sie konnten ihn nach kurzer Zeit mitsingen. Nun begleiteten wir unseren Gesang mit Klangstäben. Die Kinder waren inzwischen soweit geschult, daß sie den Handzeichen des Dirigenten genau folgten und so durch den Wechsel von Tonika und Dominante der Melodie ein Fundament geben konnten. Das Mädchen mit dem kleinen Hund machte in dieser Stunde besonders begeistert mit, hatte aber plötzlich den Einwand: 'Eigentlich geht das doch gar nicht! Ein Hund kann ja wohl schlecht zum Schlachter gehn und sagen: Hier sind 1,50 DM. Ich möcht' gern eine Knackwurst haben!' Auf diesen Einwand hatte ich gewartet. Ich konnte den Kindern nun die Geschichte erzählen, wie ein schlauer Hund wirklich zu seiner Knackwurst kommt. Äußerst gespannt lauschten sie den Versen von 'Ein Hund läuft durch die ganze Stadt', in denen berichtet wird, wie ein Hund dem Schlachter in die Waden beißt, so daß dieser die Würste fallen läßt, die sich der Hund daraufhin schnappen kann (aus: Margot Pötschke: Zeige, was du hörst, Bd. III, Frankfurt 1970).

Die Geschichte gefiel den Kindern, und als ich sie ihnen nach der bekannten Melodie der 'Vogelhochzeit' noch einmal vorsang, fielen beim Refrain spontan alle ein. Natürlich konnten wir nun den Refrain auch alle auf unseren Klangstäben begleiten, die noch durch Pauken, Handtrommeln, Klanghölzer und Rasseln unterstützt wurden.

Inzwischen hatten die Kinder den Text so häufig gehört, daß sie ihn auch spielen wollten. Die Rollen von Hund und Schlachter wurden verteilt, ein Kind übernahm mit einem Triangel die Funktion der Rathausuhr. In Windeseile bauten die Kinder aus ihren Steckhölzern, Tischen und Decken eine Hundehütte und, möglichst weit entfernt davon, den Schlachterladen. Ein Kind kam auf die Idee, die Klanghölzer als Würste zu benutzen, die der Schlachter dann im gegebenen Augenblick fallen lassen sollte. Den Text des Liedes mußte ich nun weitgehend allein singen, weil die Kinder gebannt auf die jeweilige Spielsituation schauten. Beim Refrain aber fielen immer alle ein. Natürlich wollte jedes Kind einmal eine Rolle haben, und so wurden etliche Durchgänge geprobt, die aber den Kindern nicht langweilig wurden, weil ja immer alle beschäftigt waren. Die Ausgestaltung der Rollen wurde immer differenzierter, was die Kinder mit sichtlichem Vergnügen wahrnahmen. Am Schluß der Stunde war der Text schon so weit gefestigt, daß unsere Aufführung nicht nur lustig, sondern auch bereits klangschön war. Ich mußte den Kindern versprechen, daß wir die Geschichte in der nächsten Woche wiederholen würden. Zu Hause suchte ich dann nach einem Hundelied, das allen Kindern gleichzeitig eine Spielmöglichkeit gibt, weil ich glaubte, daß in einer Wiederholungsstunde die Bereitschaft, aufeinander zu warten, nicht mehr so groß sein würde. Das war gut so, denn als ich in der nächsten Woche erschien, wurde ich sofort umlagert und bedrängt; jeder wollte der Hund sein. Da konnte ich sie vertrösten und versprechen, daß jeder heute Hund spielen dürfte.

Um das Gedächtnis für den Text des zweiten Liedes ein wenig zu unterstützen, hatte ich zehn Textblätter vorbereitet, jeweils eines für jede Strophe, die ich an die Kinder verteilte. Jedes Kind fühlte sich nun so verantwortlich für 'seine' Strophe, daß es mit Feuereifer den Text erlas und, als wir das Lied dann zunächst vorlasen, genau auf seinen Einsatz achtete und dabei bereits schon eine kleine Rolle übernahm. Die Solo-tutti-Form wurde dabei noch einmal wiederholt. Die Kinder, die kein Textblatt erhalten hatten, bekamen musikalische Rollen. Für das Laufen des Hundes, das Schleichen in den Schlachterladen, das Schnappen nach den Waden des Schlachters und für den Schreckenschrei, den der Schlachter ausstößt, wurden entsprechende Geräuschinstrumente eingesetzt, die diese Szenen untermalen. Auch hier war präziser Einsatz gefordert.

Im Anschluß an die szenische Darstellung und Aufführung des Spiels sang ich den Kindern das Lied 'Mein Hund hat einen Floh im Fell' vor (aus: Klaus Hoffmann: Ich bin neugierig, Neue Lieder für Kinder, Rüsselsheim 1978). Die Kinder wälzten sich vor Vergnügen auf dem Boden. Bald wurde deutlich, daß durch die spielerische Unruhe der von mir gesungene Text nicht mehr von allen verstanden wurde. Daraus ergab sich die notwendige Konsequenz, daß die Bewegungen ganz leise ausgeführt werden mußten. Beim Anfang jeder neuen Strophe hörten alle nun konzentriert zu, um dann während der Echostellen die entsprechenden Bewegungen auszuführen. Wir sprachen gemeinsam darüber, wie man die einzelnen Bewegungen am deutlichsten ausdrücken konnte. Die Vorschläge der Kinder wurden diskutiert, ausprobiert und in das Spiel aufgenommen. Am Schluß der Stunde konnten es alle kaum erwarten, dieses Spiellied vorzuführen. Als eine Mitarbeiterin uns dann noch auf der Gitarre begleitete, freuten sich alle sehr. Diese 'Hundetrilogie' wurde noch einige Male zum besten gegeben, so auf dem Sommerfest und bei der Einschulung der nächsten ersten Jahrgänge zu Beginn des neuen Schuljahres.

Feste und Feiern, die im Laufe des Schuljahres musikalisch ausgestaltet wurden

Damit ist bereits der nächste Schwerpunkt, die Ausgestaltung von Fest und Feier, angesprochen. Die Tänze für das Karnevalsfest sind schon erwähnt worden. Zum Sommerfest ist vielleicht noch eine Beobachtung hinzuzufügen, die alle sehr gefreut hat. Nachdem wir den Eltern unsere Hundegeschichten vorgespielt hatten, wurde ich gefragt, ob wir für die Vorsitzende unserer Klassenpflegschaft ein Geburtstagsständchen bringen könnten. Wir waren darauf überhaupt nicht vorbereitet, aber als ich dann mit den Eltern 'Hoch soll sie leben' anstimmte, waren die kleinen Instrumentalisten auf Anhieb in der Lage, unseren Gesang nach Handzeichen wirkungsvoll zu begleiten.

Einen wesentlichen Platz nahm die Musik bei der Weihnachtsfeier ein, die mit den Eltern gemeinsam im Klassenzimmer gefeiert wurde. Da für das Beisammensein außer dem gemütlichen Kaffeetrinken kein festes Programm geplant war, hatte die Musik die Aufgabe, einen kleinen Leitfaden durch Nachmittag und Abend zu ziehen. Um alles etwas klangvoller gestalten zu können, liehen wir uns ein Klavier und ein Orff-Instrumentarium aus. Zunächst erfreute die Flötengruppe, die eine andere Mutter aufgebaut hatte, alle Anwesenden mit ihren Stücken. Für das gemeinsame Singen hatte ich ein Lied ausgewählt,

das aufgrund seines eingängigen Textes auch von Ungeübten schnell aufgegriffen werden kann ('Pille, palle, polle', aus: P. Heilbut: Weihnachtlieder-Buch, Wilhelmshaven 1970). Für zwei Flötenspieler unter den Eltern hatte ich zwei Stimmen vorbereitet, die leicht vom Blatt zu spielen waren; die vorhandenen Gitarren brauchten nur im Wechsel Tonika und Dominante erklingen zu lassen, und mit zwei älteren Geschwisterkindern hatte ich zuvor einen vierhändigen Klavierpart einstudiert. Gleichzeitig bot das Lied einen Anlaß, die von den Eltern gebastelten Instrumente einzuweihen. Es wurden noch viele bekannte und weniger bekannte Stücke an diesem Abend gesungen, und immer wurde dazu auf dem bunt gemischten Instrumentarium improvisiert. So vereinte die Musik ohne große Proben Schüler, Geschwisterkinder, Eltern und Mitarbeiter im gemeinsamen Konzert.

Für mich wurde an diesem Abend bestätigt, wie wichtig ein intaktes Instrumentarium für die Kinder ist. Auch die Improvisation kann nur voll gelingen, wenn man über entsprechende Medien verfügt. Die Eltern waren derselben Auffassung. Fragen nach gezieltem Instrumentalunterricht wurden laut, einige sprachen von einer Eltern-Arbeitsgemeinschaft, die für Aufführungen mit den Kindern Begleitsätze erarbeiten wollte. Auf der Weihnachtsfeier der Schule in der Kirche wurde diese gemeinsame Freude am Musizieren zwischen Kindern und Erwachsenen noch einmal deutlich. In der Gruppe der Ganztagschule waren auch Eltern vertreten, die gemeinsam mit den Mitarbeitern die Kinder bei ihren Liedern begleiteten. Diese Übung wurde im Verlauf des Schuljahres dann zu einem festen Brauch in der Ganztagschule.

Projektorientierte Themen, die eine Erweiterung im musikalischen Bereich zuließen

Für projektorientierte Themen im Rahmen der Musik-Arbeitsgemeinschaften bot das Projekt 'Kinder und alte Leute' einen schönen Anlaß, das in die Zeit fiel, als die Kinder in der Musik-Arbeitsgemeinschaft gerade das mehrstimmige Spiel auf Orff-Instrumenten probierten. Dazu hatten wir eine Reihe einfacher Kanons einstudiert, die wir in Gruppen auf den Instrumenten nachspielten. Am besten gefiel den Kindern 'Meister Jakob', wohl auch deshalb, weil wir das Lied in verschiedenen Sprachen singen konnten. Als nun der Nachmittag mit den Großeltern anstand, wurden wir gefragt, ob wir den alten Leuten etwas vorspielen könnten. Alle Kinder stimmten für 'Meister Jakob', fanden aber den Text nicht besonders passend. Nun wurde länger überlegt, wie wir ihn umdichten könnten, und nach vielem Probieren entstand folgender Vers:

Lieber Opa, liebe Oma!
Guten Tag, guten Tag.
Heute woll'n wir singen,
lachen, tanzen, springen,
Jung und Alt,
Jung und Alt.

Obgleich die Vorbereitung der Veranstaltung für die Kinder fast ebenso wichtig war wie die Vorführung selbst, gewann die musikalische Ausbildung durch den Ernstfall-Charakter, der von einer öffentlichen Darbietung ausgeht, doch eine besondere Note. Dies gilt nicht nur für meine Arbeitsgemeinschaft, sondern in gleicher Weise für die Flötengruppe, die die Vorführung mit vorbereitet hatte und wesentlich zu ihrem Gelingen beitrug."

Die Arbeitsgemeinschaft, über die hier berichtet wurde, zeichnet sich dadurch aus, daß in ihr musikalische Sachverhalte niemals als reine Lernziele angestrebt werden und daß Musik niemals zum bloßen Medium musischer Erziehung verkürzt wird. Dies gelingt dadurch, daß hier Musik ebenso wenig zu einer selbständigen konzentrierenden Mitte hochstilisiert, wie für eine bloß emotionale Füllung anderer Tätigkeiten und Lernprozesse instrumentell eingesetzt wird. Vielmehr knüpft dieser Musikunterricht an überfachliche Lernanlässe aus der Offenen Eingangsphase, aus außerschulischen und innerschulischen Aktivitäten und Projektphasen an und entwickelt aus solcher Anknüpfung „seine“ musikalischen Lernangebote. Dabei stellen die überfachlichen Lernanlässe ebenso wesentliche Voraussetzungen für den Musikunterricht dar, wie dieser im Anknüpfen an jene wesentlich Anteil am Gelingen der überfachlichen Lernprozesse gewinnt.

Die ästhetische Praxis gewinnt durch eine solche wechselseitige Verknüpfung mit fachlichen und überfachlichen Lernprozessen erst den Charakter sozialer Interaktion. Die Konzeption des Grundschulprojekts Gievenbeck bot hierfür insofern besondere Voraussetzungen, als ihre Aufgabenperspektiven und die Maximen methodischer, thematischer und institutioneller Offenheit dazu beitragen konnten, daß die ästhetische Praxis nicht zu einem Unterrichtsfach verkürzt, sondern als erziehender, auf gemeinsames Handeln ausgerichteter Unterricht gestaltet werden konnte. Daß die kritische Einstellung gegenüber einem fachdidaktisch-lernzielorientierten Unterricht dabei nicht zu einer Vernachlässigung der in den Richtlinien genannten Lernziele führte, macht schon ein einfacher Vergleich mit den Richtlinien deutlich. Tatsächlich konnte die hier beschriebene musikalische Ausbildung nur erfolgen, indem bereits im Ersten Schuljahr Aufgaben aufgegriffen und erarbeitet wurden, die die Richtlinien erst für die Zweite Klasse vorsehen.

4.2.5 Einführung in die Sinn- und Todesproblematik: Religion

Auch für das Handlungsfeld religiöser Praxis trifft zu, was für alle anderen Handlungsfelder gilt: Es läßt sich nicht von diesen trennscharf abgrenzen, und es ist nicht sinnvoll, in dieses Handlungsfeld ohne Bezug zu den anderen einzuführen. Dies stellen auch die Richtlinien und Lehrpläne für Evangelische Religionslehre fest:

„Für alle Intentionen des Religionsunterrichts ist von grundlegender Bedeutung, daß die Kinder eingeübt werden, die engen Beziehungen wahrzunehmen, die zwischen den verschiedenen Sach- und Erfahrungsbereichen bestehen. Sie müssen lernen, die biblische Überlieferung mit der Frage nach der Gegenwart und Zukunft der Menschheit, den christlichen Glauben mit der Frage der Gerechtigkeit unter den Menschen, die Grunderfahrungen, die in den biblischen Texten zur Sprache kommen, mit ihren eigenen Erfahrungen und nicht zuletzt die theoretische Einsicht mit dem praktischen Verhalten . . . in Beziehung zu setzen, weil anders ein sachgemäßes Verstehen des christlichen Glaubens und der christlichen Überlieferung unmöglich ist“ (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW, Evang. Religionslehre, S. ER/2, Köln: Greven Verlag 1980).

Der besondere Aspekt christlicher Religion, der hier im Zusammenhang mit allen Handlungsfeldern und Erfahrungsbereichen vermittelt werden soll, ist die christliche Antwort auf die Sinn- und Endlichkeitsproblematik, welche einerseits das Zentrum religiösen Fragens ausmacht und andererseits in alle anderen Handlungsfelder hineinreicht. Die Einführung in religiöses Denken und Handeln mit einer Einführung in die anderen Handlungsfelder zu verbinden, bereitet jedoch Schwierigkeiten. Zum einen ist die Sinn- und Todesproblematik weitaus universeller und existenzieller, als daß sie ausschließlich in den Innenbezirken der Kirchen lokalisiert und verortet werden könnte; zum anderen kann die Problematik der Endlichkeit menschlicher Existenz unter religiösem Anspruch nur angemessen vermittelt werden, wenn sich dieser Anspruch zugleich auf einem gewissen Niveau, was die anderen Handlungsfelder betrifft, bewegt. Eine Einführung in die religiöse Praxis, die dieser Problemstellung gerecht zu werden versucht, wird sich gleichermaßen darum bemühen müssen, mehr als eine bloße Einführung in die Innenbezirke kirchlichen Handelns zu sein, in welche die Sinn- und Todesproblematik heute weitgehend ausgegrenzt ist. Sie muß dabei aber auch mehr als eine zusätzliche Instanz moralischer Erziehung sein, die ihre Normen aus religiösen Postulaten legitimieren zu können hofft. Darum darf sich der Religionsunterricht weder auf einen Unterricht in Moral beschränken noch hinter einem solchen Unterricht verstecken.

Eine Einführung in religiöses Denken und Handeln, welche Religion weder zur letzten Instanz in Fragen der Moral hypostasiert noch auf innerkirchliches Handeln verkürzt, läßt sich zwar ohne weiteres mit der christlichen Aufgabe des „Geht hinaus in alle Welt . . .“ vereinbaren, ist aber Kindern im Grundschulalter nur schwer zu vermitteln, vor allem dann, wenn sie Religion nur als einen ausgegrenzten

Handlungsbereich, z. B. beim Einschulungsgottesdienst, kennengelernt haben. Ein methodisch, thematisch und institutionell offener Religionsunterricht muß von der alltäglichen Sinn- und Endlichkeitsproblematik ausgehen und diese den Kindern, sowohl was die Bereiche innerkirchlichen Handelns als auch was die Bereiche außerkirchlichen Handelns betrifft, erfahrbar machen.

Das Projekt „Kinder und alte Leute“ (vgl. Abschnitt 4.3.3) verfolgte unter anderem auch diese Perspektive. Am Ende mußten wir jedoch feststellen, daß es uns in diesem Projekt nicht gelang, die religiöse Thematik zu verdeutlichen, erfahrbar und besprechbar zu machen. Erfolgreicher war die Art und Weise, in der die Lehrerin, die den Religionsunterricht erteilte, biblische Texte in den Unterricht einbrachte. So wurde zum Beispiel in der Adventszeit täglich ein Abschnitt aus der Weihnachtsgeschichte erzählt. Dabei bemühte sich die Lehrerin (vgl. Abschnitt 4.2.1), unter bewußter Einbeziehung der historischen Dimension den praktischen Anspruch der frühen Christengemeinden verständlich zu machen.

Die Aufgabe der weiteren Arbeit wird es sein, eine überzeugende Konzeption für einen methodisch, thematisch und institutionell offenen Religionsunterricht zu erarbeiten, welche der Einführung in die religiöse Praxis als einem besonderen und zugleich mit allen anderen Handlungsfeldern zusammenhängenden Bereich dienlich ist.

4.3 Lernen in Projekten

Der Zusammenhang zwischen Elementartechniken, Handlungsfeldern und Projekten wird im Grundschulprojekt Gievenbeck bewußt nicht im Sinne der vorherrschenden Einteilung in kognitives und soziales Lernen verstanden. Weder läßt sich kognitives Lernen auf die Elementartechniken und die ihnen zugeordneten klassischen Unterrichtsfächer begrenzen, noch ist soziales Lernen einseitig den Handlungsfeldern zuzuordnen. Stets haben auch die Inhalte, die in der Vermittlung der Elementartechniken erkannt werden sollen, eine soziale Dimension; und in den Handlungsfeldern geht es nicht einfach um die Aneignung von Verhaltensweisen, sondern immer auch um die Vermittlung von Einsichten.

Darum darf auch die Funktion der Projekte nicht darin gesehen werden, Orte der Verknüpfung im übrigen ge-

trennter kognitiver und sozialer Lernbereiche zu sein. Der Zusammenhang zwischen Elementartechniken, Handlungsfeldern und Projekten wird im Grundschulprojekt Gievenbeck nicht durch eine abstrakte Trennung und nachträgliche Verknüpfung von kognitivem und sozialem Lernen hergestellt, sondern geht aus einer Konzeption der Einheit von kognitivem und sozialem Lernen hervor, welche erziehenden Unterricht an der komplexen Aufgabe der Vermittlung von Handlungskompetenz ausrichtet und die praktische Einführung in die gesellschaftlichen Handlungsfelder an unterrichtlich zu erweiternde und zu vertiefende Einsichten zurückbindet.

Eine Planung und Durchführung von Projekten, die den im Abschnitt 3.6 formulierten Ansprüchen zu genügen versuchen, steht vor besonderen Schwierigkeiten. Daß kognitives und soziales Lernen, die Vermittlung sachlicher Kenntnisse und die Vertiefung der Anteilnahme am konkreten Mitmenschen und der Gesellschaft, nicht permanent getrennt nebeneinander verlaufen dürfen, leuchtet jedem, der pädagogisch problembewußt ist, ein. Wie aber kann der Zusammenhang zwischen den Handlungsfeldern innerhalb der Schule und den Handlungsfeldern außerhalb der Schule erfahrbar gemacht werden, wenn — wie wir oben festgestellt haben — die Schule als Institution ihre Existenz gerade dem Umstand verdankt, daß die für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Gesellschaft erforderlichen Lernprozesse in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern nicht abgesichert sind und es einen für Kinder sinnfälligen Zusammenhang zwischen schulischen und außerschulischen Lernprozessen nur in sehr beschränktem Maße gibt? Und wie sollen Übergänge von erziehendem Unterricht zu gemeinsamem Handeln und von gemeinsamem Handeln zu erziehendem Unterricht geschaffen werden angesichts der Tatsache, daß gemeinsames Handeln in der Schule kaum vorkommt und außerhalb der Schule kaum möglich ist, da die Bereiche der Produktion, der Verwaltung und der Politik für Kinder und Lehrer in der Regel nicht offenstehen und infolge der Komplexität der dort ablaufenden Prozesse auch nur noch für Spezialisten durchschaubar sind? Muß sich pädagogisches Handeln nicht notgedrungen in gesellschaftlichen Randzonen abspielen, in Vereinen, Einrichtungen der Jugendpflege, in Schulen und Heimen?

Daß es doch gelingen kann, sinnvolle Projekte zu entwickeln, zeigten bereits Erfahrungen, die wir während der Erarbeitung unserer Konzeption machten. In der Vorbereitungs-

phase hatte die Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck unter anderem zwei Projekte durchgeführt.

Die Thematik des einen Projekts lautete: „Kinder machen ein Buch“. Dieses Projekt wurde in drei Klassen, einer 4. Grundschulklasse, einer 5. Hauptschulklasse und einer Grundschulklasse mit Ausländerkindern durchgeführt. Dabei erarbeitete die 4. Grundschulklasse ein Buch mit von den Kindern selbst verfaßten Geschichten. In der Ausländerklasse entstand eine Erstlesefibel, in welcher Erfahrungen, die anläßlich eines Zirkusbesuches gemacht worden waren, in Fotos und kurzen Texten aufgezeichnet wurden. Die Hauptschulklasse verfaßte ein Buch für Kinder des 4. Schuljahres, die wenige Wochen später als weiterführende Schule die Hauptschule besuchen sollten. In diesem Buch wurde über die eigenen Erfahrungen im ersten Hauptschuljahr, die Veränderungen gegenüber der Grundschulzeit, die Berufsaussichten von Hauptschülern und anderes mehr berichtet.

Das andere Projekt hatte die Thematik „Übergang zu weiterführenden Schulen“. Es wurde von einer 4. Grundschulklasse geplant und sollte der Vorbereitung der bevorstehenden Auflösung des Klassenverbandes anläßlich des Übergangs in unterschiedliche weiterführende Schulen dienen. Die Kinder trugen zunächst ihre Fragen, Hoffnungen, Erwartungen und Befürchtungen, die sich für sie mit dieser Situation verbanden, zusammen, entwickelten auf der Grundlage ihrer Fragen Interviews, mit denen sie sich an Mitschüler und Lehrer verschiedener weiterführender Schulen wenden wollten, und erarbeiteten zusammen mit ihrer Lehrerin ein kleines Konzept, an dem sie ihre Beobachtungen im Unterricht der weiterführenden Schulen orientieren und nach dem sie ihre Erfahrungen notieren wollten. Danach besuchten sie eine Haupt- und eine Realschule. Hieraus entwickelten sich zahlreiche Gespräche. Die Thematik dieser Gespräche reichte von Überlegungen, wie man Grundschulfreundschaften auch dann erhalten könne, wenn man nicht mehr gemeinsam zur Schule geht, bis hin zu Fragen, was man selber dafür tun könne, daß Lernen auch nach der Grundschulzeit interessant ist. Die Lehrerin dieser 4. Klasse schrieb zum Abschluß der Grundschulzeit über jedes Kind eine kleine Lernbiographie, die sie mit Zustimmung aller Betroffenen den neuen Lehrern der weiterführenden Schulen übergab. Inwieweit es dadurch gelang, den Übergang zu weiterführenden Schulen pädagogisch vernünftiger zu gestalten, lag außerhalb des Erfahrungshorizontes dieses Projektes.

Die Probleme und Schwierigkeiten, dem oben formulierten Anspruch zu genügen, stellten sich von neuem bei der Planung und Durchführung der Projekte im Ersten Schuljahr des Ganztagssschulzweigs der Wartburg-Grundschule ein. Fast alle Projekte des ersten Jahres wurden von den im Ersten Schuljahr tätigen Mitarbeitern, der Wissenschaftlichen Begleitung und den anderen Mitgliedern der Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck gemeinsam vorbereitet. Auf diese Weise waren wir nicht nur auf unsere eigene pädagogische Phantasie angewiesen, sondern konnten auch auf Erfahrungen der anderen Mitglieder unserer Arbeitsgruppe aufbauen.

Im folgenden wird ausführlich über drei Projekte berichtet, über zwei eher gelungene Projekte, das Projekt „Schulanfang“ und das „Schulwegprojekt“, und über ein eher nicht gelungenes Projekt, das Projekt „Kinder und alte Leute“.

4.3.1 Projekt „Schulanfang“

Wie auch Erfahrungen an anderen Schulen zeigen, kann jeder Schulanfang zum Anlaß eines Projektes genommen werden, das kognitives und soziales Lernen verbindet, außerschulische auf innerschulische Handlungsfelder bezieht und Unterricht und gemeinsames Handeln miteinander verknüpft. Die Voraussetzungen für ein solches Projekt waren allerdings im ersten Jahr des Grundschulprojekts Gievenbeck nur in eingeschränktem Maße gegeben. Zwar war eine besonders wichtige Voraussetzung erfüllt: Das Team für das kommende Erste Schuljahr stand rechtzeitig fest und konnte sich langfristig auf die neue Aufgabe vorbereiten. Aber infolge der wechselvollen Vorgeschichte des Projektes konnten die Eltern der Schulanfänger erst ein Vierteljahr vor Beginn des neuen Schuljahres zu einem ersten Informationsabend eingeladen werden. Auf dieser Veranstaltung wurden die Klassenlehrerinnen der beiden zukünftigen Ersten Klassen (Halbtagszug und Ganztagszug) vorgestellt und die pädagogische Konzeption des Grundschulprojektes anhand von Skizzen, der Schilderung eines fiktiven Schultags im Grundschulprojekt und einer Reihe von Diapositiven erläutert, die die Mitarbeiter in dänischen Grundschulen aufgenommen hatten.

Die Eltern erhielten einen Faltsprospekt mit nach Hause, der sich zu einem großen Plakat entfalten ließ, das die Kinder mit Filzstiften bunt ausmalen konnten und den Eltern noch einmal die wichtigsten Strukturelemente der geplanten Schule verdeutlichte. Die Eltern konnten den Kindern den fiktiven Tages-

ablauf im Grundschulprojekt vorlesen und so mit ihnen über die bevorstehende Einschulung und das Leben in der Schule sprechen.

Auf dem Plakat waren auch die Adressen und Telefonnummern der Mitarbeiter angegeben mit dem Angebot, sich in einem persönlichen Gespräch noch einmal ausführlich beraten zu lassen, welcher Zug der Schule für das jeweilige Kind wohl am geeignetsten sei. Ebenso wurde eine Reihe fester Beratungstermine bei der zukünftigen Klassenlehrerin bekanntgegeben, die auch intensiv genutzt wurden. Vierzehn Tage später hatten die Eltern erneut Gelegenheit, auf einem Elternabend offene Fragen anzusprechen, bevor sie sich entscheiden mußten, ob ihr Kind in die Halbtagschule oder in den Ganztagszug eingeschult werden sollte.

In den Sommerferien, die die Mitarbeiter zur Vorbereitung der Ganztagsklasse fast vollständig in der Schule verbrachten, erhielten die Eltern noch zwei Informationsbriefe, die auch die Einladung beinhalteten, an der Einrichtung der Klassenzimmer mitzuwirken. Gleichzeitig erhielten die Kinder einen Brief, in dem sich die Mitarbeiter mit kurzen Geschichten und Fotos vorstellten, durch die die Kinder erfahren, wie ihre neuen Lehrer aussehen würden. Auch die Kinder wurden eingeladen, in den Ferien einmal vorbeizuschauen, wann immer sie wollten.

Etwa 50 Prozent der Eltern machten mit ihren Kindern von diesem Angebot Gebrauch und schauten sich in den Ferien bereits einmal die Räume an, eine gute Gelegenheit, um etwaige Ängste der Kinder vor dem neuen Lebensabschnitt, der da auf sie zukam, unkompliziert abzubauen. Die Eltern und die Kinder eigneten sich die Räume an, indem sie halfen, Pinwände mit Stoff zu beziehen oder alte Waschmitteltonnen mit buntem Papier zu bekleben, so daß Sammelbehälter für allen möglichen Krimskrams daraus wurden. Die Eltern brachten Regale an, besorgten ein Puppenhaus, einen alten Kühlschrank und einen Heißwasserbereiter, kümmerten sich um dessen Montage, halfen Möbel rücken und zum Schluß alles zu putzen. Indem sie mit den Mitarbeitern über die Raumeinteilung und Raumnutzung sprachen, entstand — quasi nebenbei — ein erster Gedankenaustausch über die geplante pädagogische Arbeit mit den Kindern, konnten Fragen und Zweifel artikuliert und geklärt werden. Eltern und Kinder verließen die Schule mit dem begründeten Gefühl, für das Zustandekommen „ihrer Klasse“ schon einen wichtigen Beitrag geleistet zu haben.

Lieber Markus!
Wenn Du diesen Brief bekommst,
dauert es noch 7 Tage bis die
Schule beginnt. Oder sind es doch
noch 8?

Wir freuen uns sehr auf Dich
und die anderen Kinder. Ein
kleines Bißchen Angst haben
wir aber auch. Ob es Dir wohl
bei uns gefällt? Finn und Britta
haben uns schon in der vorigen
Woche besucht. Die beiden haben
bestimmt einen Schreck gekriegt.
Kisten stehen noch herum, überall
liegen Bücher und Papier, keine
Gardinen sind am Fenster.
Immer wieder läuft einer von
uns ans Telefon: „Wann schicken
Sie endlich den Geschirrschrank
für unsere Teller und Becher?
Warum sind die Bretter zum

Münster im Juli



Häuserbauen immer noch nicht
da? Sie wollten uns doch noch
diese Woche die Legosteine
schicken!”

Aber keine Sorge: Vieles ist
schon fertig. Die Klassenräume
sind frisch gestrichen - wir
haben ein gelbes und ein
grünes Zimmer. Wir haben
auch neue Regale, Spielzeug,
Bücher und eine richtige
Druckerei. Sogar Schreibma-
schinen sind für Euch da.
Und wenn Ihr nächsten
Dienstag kommt, werden
wir alles geputzt und auf-

Die Einschulung selber wurde als gemeinsame Veranstaltung für die Kinder, Eltern und Mitarbeiter geplant. Die verbreitete Regel, die Eltern schon nach einer Stunde wegzuschicken, wurde hier bewußt nicht praktiziert. Niemand sollte ausgeschlossen werden. Im Gegenteil: Die Kinder der höheren Klassen bildeten zum Empfang der Eltern und Schulanfänger vor der Eingangstür der Schule einen großen „Trichter“, durch den alle ins Schulhaus geschleust wurden, wobei zwischen den älteren Kindern und den Schulanfängern mit Hilfe großer Namensschilder Patenschaften gebildet wurden. Die älteren nahmen ihr Patenkind bei der Hand und brachten es ins richtige Zimmer. Dort sollten alle miteinander bekannt werden.

Ein gemeinsames Spiel, bei dem die Familien auseinandergerissen und neue Gruppen von Kindern und Erwachsenen gebildet wurden, die sich dann zu Kaffee, Saft und Plätzchen ins Nachbarzimmer begaben, brachte alle miteinander ins Gespräch. Während die Erwachsenen an den Tischen blieben, standen die Kinder nach einiger Zeit auf und machten sich daran, die Räume zu erobern. Sie stürzten sich begeistert auf die Schreibmaschinen, die Bauklötze oder die Puppensachen. Andere probierten bereits die Waagen oder Druckkästen aus. Wieder andere begaben sich mit einer Mitarbeiterin auf den Kasen hinter dem Gebäude und bauten aus den Steckhölzern eine große Hütte. Nur wenige Kinder zeigten Trennungsängste und blieben in der Nähe ihrer Mütter und Väter. Ein Vater hatte ein Baby dabei und spielte mit ihm auf dem Bauteppich. Ab und zu kam dessen älterer Bruder herbei und streichelte es zärtlich, bevor er sich wieder anderen Aktivitäten zuwandte. So entstand von der ersten Minute an die gewünschte informelle Atmosphäre, in der auch die Eltern ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln konnten, das ihnen half, kritischen Fragen der Nachbarn, warum sie ihr Kind den ganzen Tag „außer Haus gäben“, selbstbewußter entgegenzutreten. In dieser Schule sollten sie ihr Kind nicht einfach abgeben, hier sollten sie mit ihm auch immer wieder zusammen leben und arbeiten können.

4.3.2 „Schulwegprojekt“

Jeder Schulanfang ist anders, weil stets neue Kinder mit einer eigenen Biographie eingeschult werden. Auch die Schulwege, die Bekanntschaften der Kinder, ihre Schulweg Erfahrungen, sind immer wieder andere. Was sich relativ langsam ändert, ist der Stadtteil selbst: seine Verkehrswege und die Erfahrungs- und Lernanlässe, die er bietet. Mitglie-

der des Teams der praktischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter waren schon vor der Einschulung der Ersten Klasse alle Straßen und Gegenden des Stadtteils abgefahren und hatten Möglichkeiten für ein institutionell offenes Lehren und Lernen erkundet.

Im Anschluß an diese mehr allgemeine und anderen Projekten ebenso dienende Vorbereitung erarbeiteten wir die auf den folgenden Seiten wiedergegebenen offenen Thematikdiagramme für das Schulwegprojekt, in denen sowohl die möglichen Thematiken als auch die möglichen Arbeitsweisen aufgeführt sind. Diese Diagramme und die in ihnen enthaltenen Hinweise auf mögliche Thematiken und Arbeitsweisen sind nicht als direkte Lernzielvorgaben für die Kinder zu verstehen, die der Reihe nach im Unterricht erreicht werden sollen. Sie dienen vielmehr der Vorbereitung des Projekts und formulieren Fragestellungen, auf welche sich die pädagogischen Mitarbeiter einstellen sollten, um im Projekt zusammen mit den Kindern Aufgaben formulieren und Lernwege finden zu können.

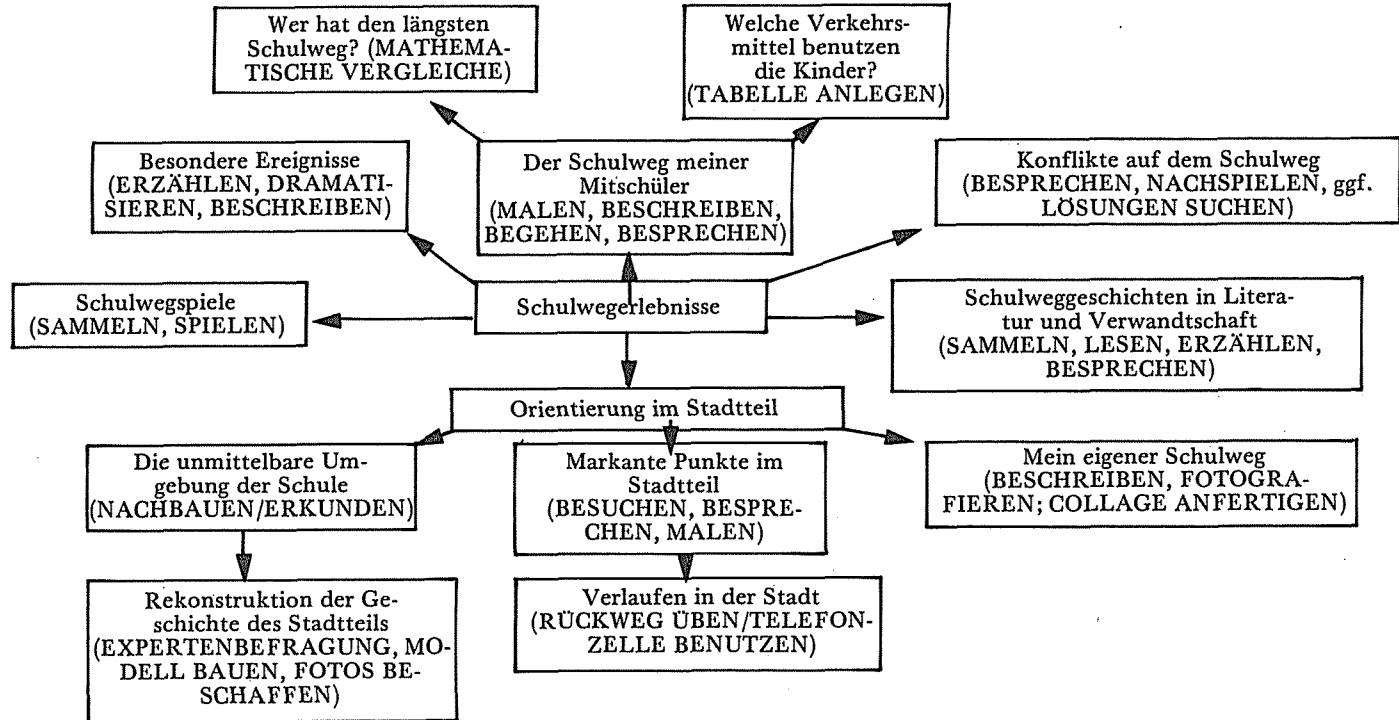
Äußerer Anlaß für das Projekt war die Erfahrung eines Kindes der Klasse, das auf der Fahrt zur Schule an einer falschen Haltestelle ausgestiegen war und sich in der Stadt verirrt hatte. Bei der Durchführung des Projektes wurde die Klasse in drei Gruppen geteilt, die jeweils von einer der in ihr tätigen pädagogischen Mitarbeiter betreut wurde. Im folgenden wird über den Projektverlauf einer dieser Gruppen auf der Grundlage des mehr als 200 Seiten umfassenden Projektprotokolls berichtet, das die praktischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter erarbeiteten, indem sie zu jedem Projekttag unabhängig voneinander Protokolle anfertigten. Die Aufgabenperspektive dieser Gruppe war es, ein Stadtteilspiel auf der Grundlage eigener Erfahrungen und Erlebnisse zu entwickeln.

Erster Projekttag: 17. Januar

Auszug aus dem Protokoll der Lehrerin: „Um 9.00 Uhr nach dem Kreisgespräch treffe ich mich mit meiner Gruppe (acht Kinder) im Mehrzweckraum. Im Vorgespräch habe ich Schwierigkeiten mit der Motivation des Projekts. Obwohl ich lange über einen zündenden Einstieg nachgedacht habe, finde ich mich nicht sehr überzeugend . . . So kommt ein wenig matt heraus, daß wir unseren Schulweg genau beobachten wollen, damit wir gegenseitig unsere Schulwege kennenlernen können. Trotzdem sind die Kinder von dem Vorhaben begeistert. . .“

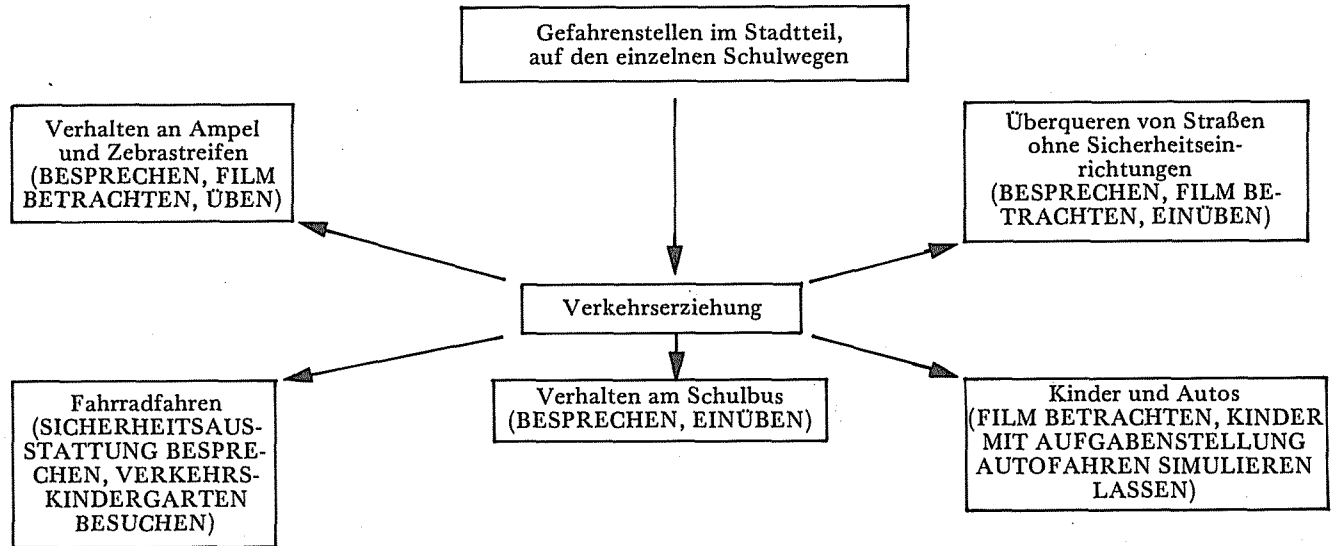
Schulwegprojekt (1. Schuljahr)

Teilaspekt: Schulwegerlebnisse



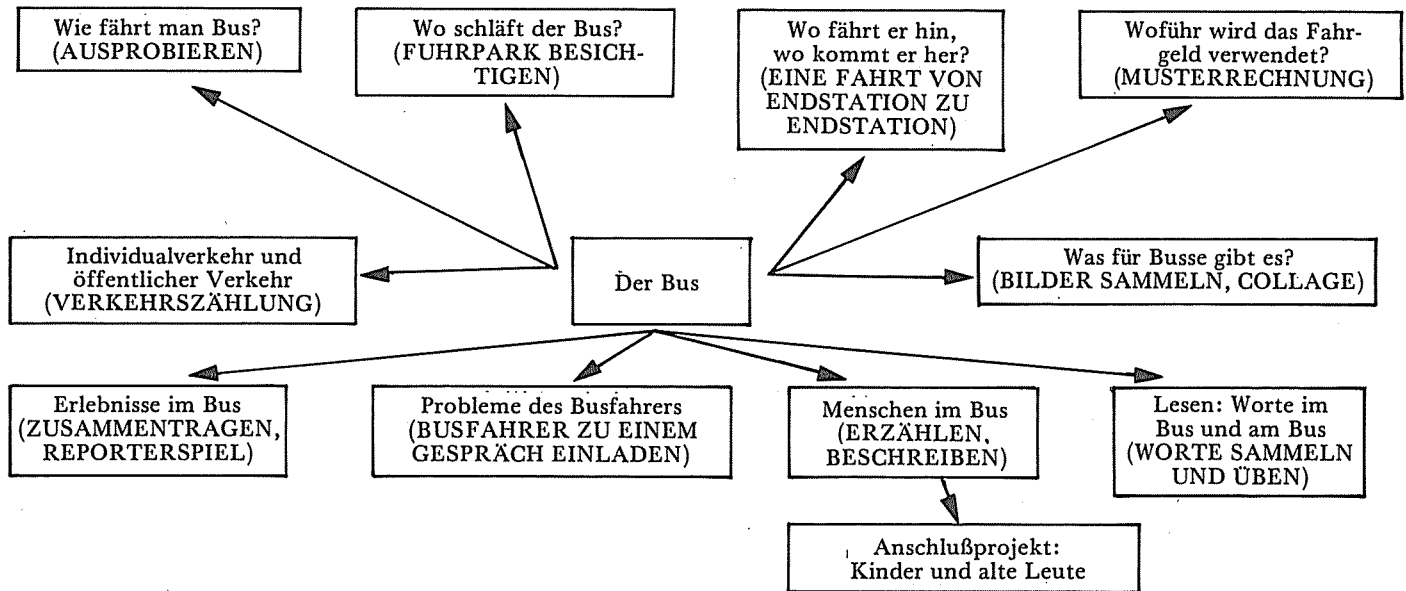
Schulwegprojekt (1. Schuljahr)

Teilaspekt: Verkehrserziehung



Schulwegprojekt (1. Schuljahr)

Teilaspekt: Schulbus



An diesem Vormittag gehen die Kinder zusammen mit ihrer Lehrerin die Schulwege von sechs der acht Kinder ab. Die Kinder übernehmen abwechselnd die Führung der Gruppe, wenn diese in die Nähe ihres Wohnbezirks kommt. Eine Helferin, die erwachsene Tochter der Lehrerin, fotografiert dabei, was den Kindern und der Lehrerin wichtig erscheint: die Hauseingänge der Häuser, in denen die Kinder wohnen, den Kindergarten, den mehrere Kinder gemeinsam besucht haben, den Bus, den der Vater eines der Kinder fährt, Straßenschilder, die Eisdiele, gefährliche Straßenkreuzungen und anderes mehr. Die Lehrerin hat einen Kassettenrekorder bei sich, mit dessen Hilfe die Kinder und sie selbst Erlebnisse und wichtige Begebenheiten als Anregungen für weitere Gespräche festhalten wollen. Aber es ist viel zu kalt, um unterwegs anhalten und in das Mikrophon des Rekorders sprechen zu können. Als die Gruppe an dem Hausblock vorbeikommt, in dem ein Mitschüler und die Lehrerin wohnen, wärmen sich alle kurz in der Wohnung der Lehrerin auf. Hier kommt auch der Kassettenrekorder zum Einsatz, wobei die Kinder jedoch weniger über weiter zurückliegende Ereignisse und Begebenheiten, als vielmehr über ihre Erlebnisse des heutigen Tages berichten.

Aus dem Protokoll der Lehrerin: „Es hat sich gezeigt, daß es für die Kinder nicht einfach war, sich an Erlebnisse auf dem Schulweg zu erinnern. Sie erlebten jetzt etwas, und das war für sie viel wichtiger.“

Am folgenden Tag fährt die Lehrerin in ihrem VW-Bulli mit der ganzen Gruppe die Schulwege der beiden Kinder ab, die außerhalb des Ortskerns wohnen und deren Wohnungen beim Rundgang des vorausgegangenen Tages nicht erreicht werden konnten.

Der erste Projekttag verlief in allen drei Gruppen ähnlich. Mit Ausnahme der Tatsache, daß dabei zahlreiche Fotos gemacht wurden, die der Planung und Durchführung der späteren Arbeiten dienen sollten, war der Rundgang durch den Stadtteil für die Kinder nichts grundsätzlich Neues, denn es ist schon in den Kindergärten üblich, solche Ausflüge zu unternehmen. Neu war dieser Rundgang für die Kinder insofern, als viele von ihnen die Wohngegenden und Schulwege der Mitschüler noch nicht kannten. Neu war für sie auch die Art und Weise, in der an den folgenden Projekttagen an die Erlebnisse und Erfahrungen des ersten Projekttages angeknüpft wurde.

Zweiter Projekttag: 24. Januar

Der zweite Projekttag beginnt damit, daß sich die Gruppe gegen 9.00 Uhr in dem von der Lehrerin bereits vorbereiteten Mehrzweckraum trifft. Die Fenster sind verdunkelt, an der Tafel hängt ein ca. 1,20 m x 1,20 m großes Wachstuch. Im Raum steht ein Tageslichtprojektor.

Alle setzen sich um einen aus drei Schülertischen zusammengestellten großen Tisch. Die Fotos vom Schulwegausflug werden verteilt. Die Kinder vertiefen sich in die einzelnen Bilder und frischen dabei ihre Erinnerungen vom Schulwegausflug auf, wobei die Bilder reihum herumgegeben werden. Schließlich beginnen auf einen entsprechenden Impuls der Lehrerin alle darüber nachzudenken, was man mit den verschiedenen Bildern machen könne. Mitten auf dem Tisch steht ein Tonband mit Mikrophon, in welches die Kinder ihre Vorschläge nacheinander hineinsprechen. Einige Kinder schlagen vor, eine Ausstellung der Fotos zu machen oder die Bilder an die Wand zu hängen. Andere erinnern sich daran, daß vereinbart worden ist, gemeinsam ein Stadtteilspiel zu entwickeln.

Auszug aus dem Protokoll der Wissenschaftlichen Begleitung: „Lehrerin: 'Jetzt will ich auch etwas vorschlagen. Die Bilder bloß an die Wand zu hängen, finde ich langweilig. Ich fände es interessanter, wenn wir die Bilder in der richtigen Reihenfolge einordnen würden. Darum habe ich mir einen Stadtplan besorgt (sie zieht einen Stadtplan von ganz Münster hervor und legt ihn mitten auf den Tisch). Jetzt sucht mal, ob ihr Gievenbeck findet!'"

Alle sind über den Stadtplan gebeugt. Die Kinder teilen einander mit: „Hier ist der Aasee“ . . . „die Sentruper Höhe“ . . . „das Delphinarium“ . . . „Gievenbeck muß hier ganz in der Nähe sein“ . . . „Ich habe den Allwetterzoo gefunden“ . . . Die Lehrerin gibt einen neuen Impuls. Sie legt auf den Stadtplan einen Katasterauszug von Gievenbeck, und auf diesen eine von ihr vorbereitete Folie, in die sie den Weg, den sie mit den Kindern am ersten Projekttag gegangen ist, bereits eingezeichnet hat: „So! Hier haben wir genau den Weg, den wir gegangen sind.“ Sie erklärt, wo die Wilhelmstraße, die Roxeler Straße, der Dingbänger Weg liegen und anderes mehr.

Wenig später vergrößert die Lehrerin zusammen mit zwei Kindern die Folie, indem sie diese mit dem Tageslichtprojektor auf das gelbe Wachstuch an der Tafel wirft. Die Kinder fahren den Projektor immer weiter in den hinteren Teil des Raumes, bis der Planauszug die Größe des gelben Wachs-



Oben: Begehung des Stadtteils

Das „Schulwegprojekt“

Unten: Auswertung der Stadtteilbegehung anhand der Fotos



tuches erreicht hat. Daraufhin gibt die Lehrerin den Impuls: „Wir können den Plan jetzt auf das gelbe Wachstuch übertragen und später die Bilder in ihm einordnen.“ Zwei Kinder übertragen den Stadtteilauszug von Gievenbeck mit Foliienstiften auf das gelbe Wachstuch, die anderen überlegen gemeinsam mit der Lehrerin, was man anschließend mit dem fertigen Plan tun wolle. Die Lehrerin teilt mit, daß sich jedes Kind zum Schulwegprojekt ein „Schulweg-Heft“ anlegen solle, in welches es seinen eigenen Schulweg einzeichnen, einige Bilder einkleben und Geschichten hineinschreiben oder diktieren könne.

An diesem Tag frühstücken die acht Kinder dieser Gruppe nicht wie sonst zusammen mit ihren anderen Klassenkameraden im Klassenraum, sondern nehmen ihr Frühstück noch im verdunkelten Mehrzweckraum ein. Kurz vor 10.00 Uhr sind die beiden Kinder, die an der Tafel gearbeitet haben, mit der Übertragung der Folienprojektion auf das Plastiktuch fertig. Die Lehrerin kontrolliert die Zeichnung sehr genau, gibt kleinere Verbesserungsvorschläge, die von den beiden Kindern ausgeführt werden. Danach zeichnen die Kinder ihren Schulweg in das Schulweg-Heft ein. Ein Kind schreibt seine Schulweggeschichten selber auf, während die anderen es vorziehen, das eine oder andere Schulwegerlebnis der Lehrerin zu diktieren.

Auszug aus dem Protokoll der Lehrerin: „Zwei Stunden hatten die Kinder konzentriert an dem Projekt gearbeitet. Ich merkte, daß sie Bewegung brauchten und entließ sie wieder zu den anderen. Trotz der fächerübergreifenden Elemente Geographie, Kunst, Lesen bin ich mit dem Verlauf der Projektarbeit nicht ganz zufrieden. Die Kinder waren zu sehr an ihren Stuhl gebunden. Bei der Arbeit an dem großen Plan wird es möglich sein, mehr spielerische Elemente einzubringen. Der Straßenplan auf der Wachstuchdecke ist mir noch nicht breit genug. Wiking-Autos können zwar darauf verkehren, aber ich frage mich, wie ich die Fotos mit den Häusern der Kinder unterbringen soll. Ich ringe jetzt mit mir, ob ich den Plan einfach vergrößern darf, ohne die Kinder, die ihn mit soviel Sorgfalt nachgezeichnet haben, zu enttäuschen.“

Der zweite Projekttag macht – trotz der partiellen Unzufriedenheit der Lehrerin – deutlich, auf welche Art und Weise im Grundschulprojekt Gievenbeck versucht wird, unter den Maximen methodischer, thematischer und institutioneller Offenheit pädagogische Situationen zu planen. Der Stadtplan von Gievenbeck wurde in einer Weise eingeführt, daß die Kinder zunächst ihre Vorerfahrungen und Kenntnisse ins Spiel bringen konnten, indem sie einander mitteilten, was sie auf dem Plan von ganz Münster ent-

deckten. Die methodische Offenheit dieses Vorgehens lag dabei darin, daß nicht nur an solche individuellen Vorerfahrungen angeknüpft, sondern zugleich auf die gemeinsamen Erlebnisse am ersten Projekttag Bezug genommen wurde. Die Interpretation des Stadtplans von Gievenbeck ging nämlich aus von jenem Weg, den die Lehrerin eine Woche zuvor gemeinsam mit den Kindern gegangen war, und sie diente einer Aufgabe, die sich auf eine gemeinsame Absicht, die Fotos zum ersten Projekttag zu ordnen, bezog.

Solche methodische Offenheit kam dem zweiten Projekttag nur zu, weil sich alle Aktivitäten, die an ihm stattfanden, an der Maxime thematischer Offenheit ausrichteten. Die thematische Offenheit lag darin, daß nicht elementarisierte abstrakte Lernziele (Fotos identifizieren, einen Stadtplan deuten lernen), sondern eine Einführung in gemeinsame Handlungsfelder und -möglichkeiten angestrebt wurde. Der Stadtplan und die Fotos waren Erziehungs- und Unterrichtsmittel, die sinnvoll wurden im Hinblick auf „Miteinander-leben-Lernen“ und die Aufgaben, gemeinsame Regelungen zu finden und Wirklichkeit differenziert wahrzunehmen.

Solche methodische und thematische Offenheit konnte nur eingebracht werden, weil das Projekt in seiner gesamten Anlage von der Maxime institutioneller Offenheit ausging, indem es an außerschulische Handlungssituationen, die zuvor auf dem Rundgang erfahren worden waren, anknüpfte und – was der weitere Projektverlauf noch zeigen wird – auf weitere außerschulische Handlungssituationen vorzubereiten versuchte.

Dritter Projekttag: 31. Januar

Die Lehrerin hat den Plan, den die Schüler vor einer Woche auf das gelbe Wachstuch übertragen hatten, überarbeitet. Als sich die Gruppe um 10.00 Uhr trifft, berichtet sie zunächst den Kindern, daß sie die Grundrisse der Häuser, in denen die Kinder wohnen, sowie Grundrisse anderer wichtiger Gebäude des Stadtteils in den Plan eingezeichnet habe. Das auf einem Besenstiel aufgerollte Wachstuch wird ausgebreitet und alle Kinder versuchen, die Häuser, in denen sie wohnen, im Plan aufzufinden. Zunächst gelingt dies niemandem.

Die Lehrerin regt an, als erstes die größten Gebäude zu bestimmen. Daraufhin entdecken die Kinder die Grundrisse der Wartburg-Grundschule und der Hautklinik. Der Grund-

riß der Grundschule, die ja die Schule der Kinder ist, wird genauer bestimmt. Der Reihe nach erkennen die Kinder den Schulhof, die Lage der Fahrradständer, ihre beiden Klassenräume, die Toiletten, die Turnhalle, das der Schule gegenüberliegende Altersheim, wo sie ihr Mittagessen abholen, und anderes mehr. Schließlich gibt die Lehrerin den Impuls, die Kinder sollten versuchen, von der Schule aus ihren Heimweg zu finden. Es werden Püppchen aus einem Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spiel ausgeteilt, mit denen die Kinder versuchen, die Wege, die sie täglich gehen oder fahren, auf dem Spielplan im praktischen Nachvollzug aufzufinden. Dabei machen sie die Erfahrung, wie mühsam es ist, sich auf einem Stadtplan zurechtzufinden. Sie fragen einander nach dem richtigen Weg und finden mit Hilfe der Lehrerin heraus, daß es sinnvoll sein könnte, Straßenschilder und Ampeln aufzustellen. Die Lehrerin verbessert die Kinder, wenn sie vom richtigen Weg abweichen, nicht direkt, sondern kommentiert, wo sie sich jeweils befinden: „Hier ist der Coesfeldweg. . . , die Michaelschule . . . , eine gefährliche Straßenkreuzung. . . , die Eisdiele. . . , das Kaufhaus. . . , der Zaun zum Kindergarten usw.“ Daraufhin können die Kinder selber feststellen, ob sie auf den Stadtplan einen Umweg gegangen sind.

Als das Interesse nachläßt, weil immer mehr Umwege beschritten werden und kaum jemand an seinem Ziel ankommt, verteilt die Lehrerin verschiedene Arbeitsaufgaben, die von den Kindern zuvor als sinnvoll und notwendig erfahren worden sind:

- zwei Kinder zeichnen in die Straßen Fahrrad- und Fußgängerwege ein und malen die Fahrbahnen mit Filzstiften aus;
- zwei Kinder stellen aus von der Lehrerin bereitgestelltem Spielzeug Verkehrsampeln und Straßenschilder her;
- ein Kind tippt nach einer zuvor gemeinsam erarbeiteten Liste auf einer Schreibmaschine die Namen der Straßen;
- ein anderes Kind stellt aus Papprollen Ständer für die Fotos her, die später neben den Grundrissen der Häuser und Wohnblocks aufgestellt werden sollen;
- wieder ein anderes Kind, das außerhalb der Stadtteilskizze wohnt, zeichnet in verkleinertem bzw. verkürztem Maßstab seinen Schulweg ein und erfindet eine Freifläche für einen Taxiplatz, damit es „trotz des langen Schulweges“ an dem Spiel teilnehmen kann.

Bis auf ein einziges Kind sind alle bei der Arbeit. Aber auch dieses nimmt an den Gesprächen teil, die auf Anregung der

Lehrerin während der Arbeit darüber geführt werden, wie man aus dem Stadtplan ein richtiges Spiel entwickeln könne. Es werden verschiedene Spielregeln vorgeschlagen. Während des Gesprächs wird vereinbart, daß die Schulwege durch Klebepunkte gekennzeichnet werden sollen, wobei bestimmte Farbpunkte Anlaß dazu geben können, Ereigniskarten zu ziehen, die über Schulwegerlebnisse informieren und bestimmte Aufgaben formulieren, die dann von den Mitspielern, die einen solchen Farbpunkt mit ihren Puppen treffen, ausgeführt werden müssen.

Am Ende des dritten Projekttagess wissen alle, wie es weitergehen wird:

- daß beim nächsten Mal die Fotos richtig aufgestellt werden;
- daß die Straßenschilder beschriftet und aufgestellt werden;
- daß die Punkte auf die Straßen geklebt werden;
- daß Schulweggeschichten und interessante Aufgaben ausgedacht und aufgeschrieben werden.

Wie an den vorausgegangenen Projekttagen endet auch dieser dritte Projekttag nach zwei Stunden intensiver Arbeit mit der Vorbereitung des gemeinsamen Mittagessens.

Auch für diesen Projekttag treffen die Hinweise vom Ende des Berichts über den zweiten Projekttag zu. An ihm läßt sich darüber hinaus als ein weiterer Akzent die Planung von einem Projekttag zum anderen verdeutlichen. Während die Themendiagramme, die vor Beginn des Projekts entwickelt wurden, das Ziel verfolgen, Thematik und Methodik des gesamten Projekts so vorzuplanen, daß Übergänge zwischen erziehendem Unterricht und gemeinsamem Handeln möglich und in den Zusammenhang der Handlungsfelder unter Verwendung und Einübung der Elementartechniken eingeführt werden können, muß die Planung von einem Projekttag zum anderen jeweils von den besonderen Lernprozessen und Ergebnissen des letzten Projekttagess ausgehen.

Im Schulwegprojekt geschah dies jeweils zu Beginn eines neuen Projekttagess durch eine besondere Form der Wiederholung: einer Wiederholung, die schon Bekanntes und Gelerntes an etwas Neuem wiederholt und somit als Wiederholung weiterführt. So wurde der Ausflug (erster Projekttag) am zweiten Projekttag mit Hilfe der Wegeskizze aus dem Stadtplan und der Fotos zugleich wiederholt und weitergeführt. Und die Einführung des Stadt- und Wegeplans sowie die Aufgabe, die Fotos nach Wohnorten zu ordnen (zweiter

Projekttag), wurde am dritten Projekttag dadurch zugleich wieder-geholt und weitergeführt, daß die Lehrerin den Plan, den zwei Schüler selbst hergestellt hatten, durch die Grundrisse der Häuser vervollständigte, in denen die Kinder wohnen. Nicht anders fand der Übergang zum vierten Projekttag statt. Seine Anfangsphase wiederholte die Einführung der Grundrisse an etwas Neuem, das die Lehrerin in der Zwischenzeit mit zwei Kindern erarbeitet hatte.

Vierter Projekttag: 7. Februar

In der Zeit zwischen dem dritten und vierten Projekttag hatte die Lehrerin zusammen mit einem Mitschüler in einer Mittagspause aus Legosteinen den Wohnblock nachgebaut, in dem sie, dessen Familie und andere wohnen. Eine weitere Mitschülerin, die auch zu dieser Gruppe gehört, hatte daraufhin das Einfamilienhaus ihrer Familie ebenfalls aus Legosteinen nachgebaut. Zu Beginn des vierten Projekttages stellt die Lehrerin beide Häuser auf einen Karton mitten auf dem Fußboden. Mit einem Stift wird die Lage der beiden Häuser auf dem Karton festgehalten, wobei Grundrißzeichnungen entstehen, die sichtbar werden, als die Kinder die Häuser vom Karton wegnehmen.

Im Anschluß an diese Vorübung wird das gelbe Wachstuch mit dem Straßenplan ausgerollt. Die Kinder suchen zunächst die Grundrisse ihrer Wohnhäuser bzw. Wohnblocks auf, erläutern dann noch einmal den Grundriß der Wartburg-Grundschule, wobei nun auch die verschiedenen Eingänge aufgefunden werden. Ein Kind, dessen Mutter in der Hautklinik arbeitet, erklärt den Grundriß des Klinikgebäudes: Innenhof, Ort der Apotheke, Treppenhäuser, Lage der Station, in der seine Mutter arbeitet. Die Lehrerin erklärt, daß der Teich neben der Hautklinik früher ein Feuerlöschteich gewesen sei, dem im Krieg Wasser zum Löschen von Bombenbränden entnommen wurde. Dann unterhalten sich alle über den Grundriß des Kindergartens und erklären sich gegenseitig die Grundrisse ihrer Häuser: Eingang, Treppenhaus, Kinderzimmer usw. Ein Kind beschreibt den Garten, der zum Haus seiner Großeltern gehört, und zeigt die Stelle, wo sein Lieblingsbaum steht. Da es nicht sagen kann, um was für einen Baum es sich handelt, zeichnet die Lehrerin verschiedene Blätterformen auf und findet dann gemeinsam mit anderen Kindern heraus, daß es eine Birke sein muß. Danach nehmen die Kinder die Arbeiten wieder auf, die sie am dritten Projekttag noch nicht fertiggestellt hatten.

Auszug aus dem Protokoll der Lehrerin: „Bei der Beschäftigung mit dem Straßenplan beginnen jetzt interessante Gespräche. Die Kinder treffen sich immer wieder bei ihrer Arbeit, stellen fest, wo sie sich gerade befinden, und spielen die Situationen aus. Obwohl es sich mehr um eine technische Arbeit handelt, habe ich den Eindruck, daß die Kinder geographisch größere Sicherheit gewinnen . . . Zum Schluß versammeln wir uns noch einmal alle um den Stadtplan, um den nächsten Projekttag zu planen. Die Hinführung zum Vorhaben 'Spielplan' ist ein wenig mühevoll. Nach einigen Anregungen von mir sprudeln aber bei den Kindern Einfälle; es ist schade, an dieser Stelle abzubrechen, aber es ist Mittagessenszeit.“

Fünfter Projekttag: 14. Februar

An diesem Projekttag wird der Stadtplan für das Spiel vorbereitet. Die Lehrerin hat die Fotos der Häuser bzw. Haustüren auf Karton geklebt und mit einer durchsichtigen Folie überzogen. Auf diese Weise ist ein kleines Kartenspiel entstanden. Die Karten werden gemischt; dann zieht jedes Kind eine Zielkarte, aus der hervorgeht, welchen Mitschüler es besuchen soll. Als nun Würfel und Püppchen vom Mensch-ärger-Dich-nicht-Spiel ausgeteilt werden, bemerken die Kinder, daß noch weitere Vorbereitungen notwendig sind, um aus dem Stadtplan ein Spiel zu machen:

- Vor den Häusern, in denen die Kinder wohnen, werden rote Besuchspunkte aufgeklebt. Wenn ein Mitschüler sein Ziel erreicht, soll ihm eine Aufgabe gestellt werden.
- Es müssen Besuchskarten hergestellt werden, die jeweils angeben, was zu tun ist, wenn man sein Ziel erreicht hat.
- Daneben werden zwei weitere Typen von Karten, Straf- und Gut-Zettel, geplant, die ebenfalls an besonders zu markierenden Punkten gezogen werden sollen.

Bei der Beratung darüber, welche Texte für die Besuchskarten und die Straf- und Gut-Zettel geeignet sind, machen die Kinder die Erfahrung, daß nur solche Aufgaben geeignet sind, die von allen auch übernommen werden können. Schließlich bildet die Lehrerin drei Gruppen, die Vorschläge für die verschiedenen Kartentypen erarbeiten sollen. Jede Gruppe erhält einen Protokollanten, der die Vorschläge aufschreibt. In einer Gruppe protokolliert ein Schüler, in den beiden anderen helfen die Lehrerin und ein Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Begleitung. Eine halbe Stunde arbeiten alle konzentriert. Als keine neuen Einfälle mehr zustande kommen, wenden die Kinder sich wieder den technischen Arbeiten zu.

Dieser Projekttag verdeutlicht ein weiteres Charakteristikum der im Abschnitt 3.6 vorgestellten Konzeption für

Projekte: die Anbindung der Vermittlung der Elementartechniken an eine Einführung in den komplexen Zusammenhang der Handlungsfelder. In Situationen, wie sie am fünften Projekttag mit der Vorbereitung von Besuchs- und Ereigniskarten geschaffen wurden und in den vorausgegangenen Phasen bereits ansatzweise beim Lesen von Straßennamen und Beschriften von Straßenschildern gegeben waren, wird das Erlernen der Schrift zu einer für die Kinder von der Sache her unmittelbar sinnvollen Angelegenheit, weil die Sache, um die es hier geht, nicht das Schreiben und Lesen selbst, sondern eine schreibende und lesende Bewältigung und Deutung der Wirklichkeit ist. Auf die hiermit verbundenen Anforderungen waren die Kinder zuvor dadurch vorbereitet worden, daß sich ihre Erfahrungen mit der Schrift von Anfang an nicht auf den Umgang mit einer anonymen Erstlesefibel, sondern mit Hilfe des Tagebuchs und der individuellen Wörterkartei auf für sie bedeutsame Texte bezogen.

Sechster Projekttag: 21. Februar

Die Lehrerin hat aus lesetechnischen und sprachlichen Gründen die von den Kindern erdachten Kartentexte überarbeitet und um eigene Einfälle ergänzt. Die inzwischen fertiggestellten Karten haben folgende Texte:

Besuchskarten (roter Punkt):

- Es ist gerade frisch geputzt, zieh deine Stiefel aus!
- Es ist niemand zu Hause. Gehe zurück zur Schule!
- Ziehe eine neue Adresse!
- Es macht niemand auf. Klingele noch einmal! Wenn du wieder an der Reihe bist, ziehe eine neue Besuchskarte!
- Dein Mitschüler freut sich, daß du kommst. Tanze mit ihm dreimal um den Tisch!
- Der Mitschüler, der dort wohnt, hat Geburtstag. Schenke ihm etwas.
- Dein Mitschüler ist gerade in der Badewanne. Komme später wieder! Würfle und gehe soviele Punkte zurück, wie du gewürfelt hast.

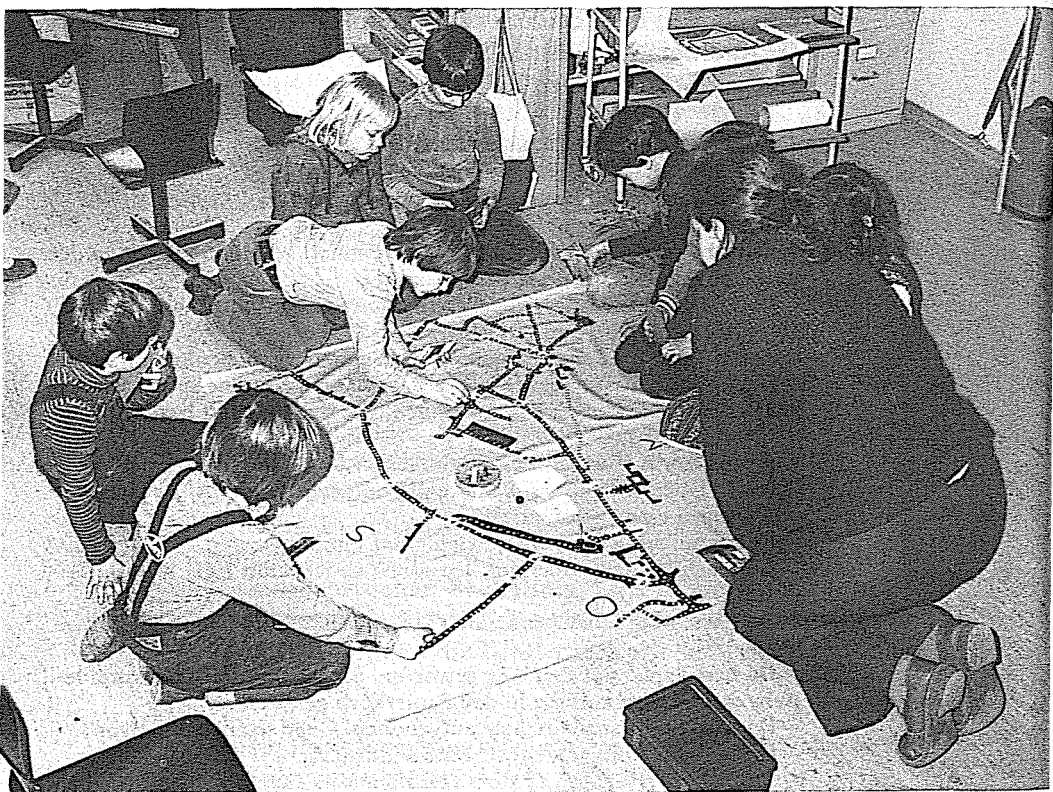
Ereigniskarten (Gut-/Straf-Zettel, grüner Punkt):

- Heute ist ein Glückstag. Behalte diese Karte. Du kannst sie eintauschen gegen einen Strafzettel!
- Es hat aufgehört zu regnen. Gehe fünf Punkte vor!
- Du machst einen Dauerlauf. Du darfst ab jetzt mit zwei Würfeln weiterspielen!
- Du hast heute schlechte Laune. Strecke allen Mitschülern die Zunge heraus!
- Du hast Papier auf den Weg geworfen. Sammle in der Klasse mindestens drei Sachen auf, die in den Papierkorb gehören!
- Du hast eine Bananenschale aufgehoben. Gehe sechs Punkte vor!
- Du hast ein Kind geschubst. Entschuldige dich!
- Du bist hingefallen. Laß dich von allen Mitschülern trösten!

- Du hast deinen Tornister vergessen. Geh zurück zur Schule!
- Gehe zum Garten von Jens. Dort gibt es Kinderbowle. Hol dir ein Glas Saft, wenn du Durst hast.
- Du bist in eine Pfütze gefallen. Zieh dich in der Puppenecke (Anmerkung: dort steht die Verkleidungskiste) um! Die anderen würfeln inzwischen weiter.

An diesem Projekttag trifft sich die Gruppe im Lehrerzimmer, um ungestört arbeiten zu können. Die beiden Klassenräume werden von den beiden anderen Gruppen in Anspruch genommen. Die Lehrerin nutzt diese Situation auf folgende Art und Weise:

Aus dem Lehrertagebuch: „Als der Straßenplan ausgerollt ist, schlage ich vor, ihn so zu drehen, daß er richtig liegt und anzeigt, wie die Straßen in Wirklichkeit verlaufen. Im Unterschied zum Klassenzimmer können die Kinder vom Lehrerzimmer aus nicht sehen, wo die Lukas-Kirche sich befindet. Als sie sich nicht über die richtige Richtung einigen können, gehen wir gemeinsam in die Halle. Von dort können wir die von-Esmarch-Straße sehen, und die Kinder sind nun in der Lage, die Richtung anzugeben, in der die Lukas-Kirche liegt. Bei unserer Rückkehr ins Lehrerzimmer entsteht neue Unsicherheit. Nur einem Kind gelingt es, den Plan richtig hinzulegen. Ich nehme mir vor, in der nächsten Projektstunde den Kompaß einzubringen.“



Danach beginnt das Spiel. Das Vorlesen der Ereigniskarten macht allen, obwohl dies für die meisten noch sehr schwierig ist, großen Spaß. Die Kinder finden heraus, daß sie auf ihre Schulwege mehr grüne Punkte einkleben müssen, damit häufiger Ereigniskarten gezogen werden können. Als zum ersten Mal zwei Mitspieler sich auf einem Punkt treffen, beraten alle miteinander, was nun geschehen solle. Einige sind für rausschmeißen, andere schlagen vor, sich einfach guten Tag zu sagen; schließlich stimmen alle dem Vorschlag eines Mitschülers zu, daß die beiden zusammen in die im Plan eingezeichnete Eisdielen „gehen“ und sich etwas aus einer Plätzchendose nehmen dürfen.

Nach einer Stunde muß das Spiel abgebrochen und das gemeinsame Mittagessen vorbereitet werden. Zum Abschluß formuliert die Lehrerin als Aufgabe: „Wir sollten für heute mit dem Spiel aufhören und überlegen, was an ihm gut ist und was geändert werden kann!“ Die Kinder stellen fest, daß die Schulwege zweier Mitschüler zu lang sind. Daraufhin schlägt die Lehrerin vor, beim nächsten Mal Telefonzellen einzurichten, um ein Taxi anzurufen und mit ihm direkt zum Ziel fahren zu können.

Im Rückblick auf die vorausgegangenen und im Vorblick auf die folgenden Projektstage läßt sich am sechsten Projekttag das, was unter einer wiederholenden Vertiefung von Bekanntem und gleichzeitigen Einführung von Neuem zu verstehen ist, noch einmal verdeutlichen. Die Wiederholung knüpfte diesmal bewußt nicht an die Schlußphase des letzten Projekttages an, da die Ereignis- und Besucherkarten mit dem Beginn des Schulwegspiels ohnedies zu ihrer Bedeutung kommen mußten. Wiederholt wurden vielmehr die bisherigen Erfahrungen mit dem Stadtplan. Der Einfall hierzu kam der Lehrerin weder am vorausgegangenen Abend bei der Vorbereitung, als sie die Karten fertigstellte, noch auf der vorausgegangenen Sitzung mit der Wissenschaftlichen Begleitung, welche sich mit der Auswertung und Planung des Schulwegprojekts befaßt hatte. Der Einfall wurde erst möglich, als die Gruppe am sechsten Projekttag unerwartet im Lehrerzimmer arbeiten konnte, das keinerlei Ausblick auf den Kindern bekannte Örtlichkeiten hat, so daß die Kinder zunächst einmal die Lage des Lehrerzimmers bestimmen mußten, um dann den Plan richtig auslegen zu können. Aus der Erfahrung, die sie dabei machten, ergab sich wiederum eine Thematik für eine Wiederholung an Neuem.

Siebter Projekttag: 28. Februar

Der siebte Projekttag beginnt wie der vorausgegangene. Auf einem Wagen fahren die Lehrerin und die Kinder den eingekollten Straßenplan und die anderen Utensilien in das Lehrerzimmer. Sie stellen den Wagen dort ab und begeben sich auf einen Rundgang durch das Schulgebäude. Schließlich kommen sie in einem im Dachgeschoß der benachbarten Hauptschule gelegenen Speisesaal an.

Aus dem Protokoll der Wissenschaftlichen Begleitung: „Lehrerin: 'Jetzt habe ich euch so lange spazieren geführt, und ihr wißt nicht einmal warum. Ich wollte euch in die Irre führen. Wißt ihr, wo jetzt die Lukas-Kirche liegt?'

Die Kinder geben die unterschiedlichsten Richtungen an, in welchen sie die Lukas-Kirche vermuten.

Lehrerin: 'Man kann die Lukas-Kirche von hier aus nicht sehen. Denkt euch einmal, jemand fährt mit einem Schiff auf dem Meer und kann den Hafen nicht sehen; wie kann er sich wohl helfen?'

Ein Schüler: 'Er muß einen Kompaß haben.'

Lehrerin: 'Einen Kompaß habe ich dabei. Ich habe mir einen Schiffskompaß von Marlies (Anm.: der Sozialpädagogin der Klasse) ausgeliehen. Wir wollen sehen, ob er uns hilft.'

Die Kinder schauen sich den Kompaß an. Sie drehen ihn nach verschiedenen Richtungen, können aber nicht ermitteln, in welcher Richtung die Lukas-Kirche liegt. Die Lehrerin kehrt mit ihren Kindern ins Lehrerzimmer zurück. Sie setzen sich in einen Kreis auf den Boden und untersuchen den mitten zwischen ihnen liegenden Schiffskompaß. Ein Schüler erklärt, daß der Schiffskompaß die Himmelsrichtungen Norden, Süden, Westen und Osten anzeigt. Die Lehrerin dreht den Kompaß. Die Kinder stellen fest, daß er weiterhin dieselben Richtungen anzeigt.

Daraufhin teilt die Lehrerin an jedes Kind einen einfachen Kompaß mit Magnetnadel aus, auf dessen Gehäuse die Himmelsrichtungen eingetragen sind.

Ein Kind: 'Jetzt ist Westen da, wo eben Norden war.' Ein anderes Kind: 'Norden ist immer woanders, je nachdem, wie man den Kompaß dreht.'

Lehrerin: 'Denkt euch jemanden auf dem Meer, nur Wasser um ihn herum. Aber der Hafen liegt im Norden, das weiß er. Und er hat einen Kompaß.'

Die Kinder können sich beim Drehen ihres Kompasses nicht darauf einigen, wo Norden liegt. Plötzlich entdeckt ein Kind, daß das blaue Ende der Magnetnadel immer in dieselbe Richtung zeigt. Es vergleicht seinen Kompaß mit dem Schiffskompaß und stellt fest: 'Das blaue Ende zeigt nach Norden, das silbrige nach Süden.'

Die Lehrerin erklärt die Windrose und zeigt, daß man den blauen Pfeil des Kompasses in Übereinstimmung mit dem N auf dem Gehäuse bringen muß, um ablesen zu können, wo die Himmelsrichtungen liegen.

Lehrerin: 'Das blaue Ende der Nadel richtet sich nach einem riesigen Magneten am Nordpol.'

Die Lehrerin beginnt, mit einem Magneten die Nadel ihres Kompasses zu irritieren. Daraufhin bewegen die Kinder der Reihe nach die Nadel ihres Kompasses mit dem Magneten. Derweil erzählt die Lehrerin die Geschichte von einer Seefahrt, bei der ein Matrose das Schiff vom Kurs abbrachte, indem er heimlich einen Magneten am Schiffskompaß befestigte, so daß dieser die falsche Richtung anzeigte.

Nachdem alle ihren Kompaß durch den Magneten irritiert haben, stellt die Lehrerin noch einmal den großen Schiffskompaß in die Mitte: 'Der hat gar keine Nadel!' Die Kinder vergleichen ihre kleinen Kompassse und stellen fest, daß die Richtungen, welche alle anzeigen, übereinstimmen. Daraufhin fragt die Lehrerin: 'Kann uns der Kompaß nun helfen, daß wir uns auf unserer Karte besser zurechtfinden?'

Alle verlassen das Lehrerzimmer und begeben sich in den Flur vor den beiden Klassenräumen, von dem aus man den Turm der Lukas-Kirche sehen kann. Die Lehrerin legt den Plan so aus, daß der Standort der Kinder und der Kirchturm im Plan mit dem Sichtwinkel der Kinder übereinstimmen. Jedes Kind stellt seinen kleinen Kompaß, die Lehrerin den Schiffskompaß auf den Plan. Sie fordert die Kinder auf, die Windrose auf eine freie Stelle in das gelbe Wachstuch einzuzichnen. Dabei stellen alle fest, daß die Lukas-Kirche im Osten liegt. Lehrerin: 'Das wußten wir aber auch schon vorher!' Ein Schüler: 'Die Sonne geht dort auf!'

Ein Schüler: 'Im Osten geht die Sonne auf, nach Süden nimmt sie ihren Lauf, im Westen will sie untergehen, im Norden ist sie nie zu sehen.' Alle üben diesen Spruch. Gegen 11.15 Uhr kehrt die Gruppe ins Lehrerzimmer zurück.

Lehrerin: 'Wenn wir jetzt noch spielen wollen, müssen wir uns aber beeilen!'

Das gelbe Wachstuch wird ausgerollt. Lehrerin: 'Ich glaube, ich brauche einen Kompaß.' Ein Kind holt den großen Schiffskompaß.

Lehrerin: 'Wir haben gesehen, daß die Lukas-Kirche im Osten liegt. Jetzt liegt sie aber im Westen!' Die Kinder drehen mit Hilfe der Lehrerin den Plan, bis die in ihn eingezeichneten Himmelsrichtungen mit denjenigen, die der Schiffskompaß anzeigt, übereinstimmen. Daraufhin stellen einige Kinder fest: 'Die Lukas-Kirche liegt also dort hinter dem Fenster'."

Nachdem der Plan im Lehrerzimmer richtig einjustiert ist, beginnen alle mit der Vorbereitung des Spiels. Einige Kinder kleben weitere grüne Punkte für die Ereigniskarten auf die Schulwege, andere beraten über die Einrichtung von Telefonzellen und malen auf gelbe Punkte schwarze Telefone. Danach wird noch eine halbe Stunde gespielt, wobei die Kinder bereits weniger Schwierigkeiten beim Lesen der Gut- und Strafzettel haben.

Wesentliche inhaltliche Teile dieses Tages gehen über das Themendiagramm, das wir vor Beginn des Projekts erstellten, weit hinaus. Dies spricht jedoch nicht so sehr gegen unsere Planung, sondern ist eher ein Hinweis darauf, was Kinder schon im ersten Schuljahr lernen können, ohne daß man es in einer

kleinschrittigen Unterrichtsplanung hätte vorhersehen können.

Achter Projekttag: 6. März

Diesmal trifft sich die Gruppe wieder in einem der beiden Klassenräume. Die Lehrerin knüpft an das kleine Gedicht an, das alle in der vorigen Woche von einem Mitschüler gelernt haben. Dieser sagt die Verse zunächst noch einmal auf; dann sprechen alle das Gedicht mehrmals gemeinsam. Danach geht die Lehrerin mit ihrer Gruppe in den Flur vor dem Klassenraum, an dessen Innenwand seit Schulbeginn ein Stadtplan von Münster hängt. Sie fragt nun die Kinder, wo auf diesem Stadtplan Osten liege. Einige zeigen richtig auf den Stadtteil St. Mauritz, können aber nicht begründen, weshalb sie dort Osten vermuten. Andere zeigen – in Erinnerung an die letzte Projektsitzung und auf den Stadtplan gar keine Rücksicht nehmend – in Richtung Lukas-Kirche, die, vom Standort der Wartburg-Grundschule aus gesehen, im Osten liegt. Die Lehrerin nimmt den Plan von der Innenwand des Flures ab und stellt ihn auf die Fensterbank an der Außenwand. Auf die erneute Frage: „Wo liegt jetzt Osten?“ entsteht zunächst allgemeine Verlegenheit.

Daraufhin erklärt die Lehrerin den Kindern, daß auf jeder Landkarte, sofern nichts anderes angegeben ist, Norden immer in Richtung des oberen Kartenrandes, Süden in Richtung des unteren, Osten in Richtung des rechten und Westen in Richtung des linken Kartenrandes liegt. Auf die anschließende Frage: „Was nutzt mir ein Kompaß, wenn ich eine Karte habe und weiß, daß oben Norden liegt?“ finden die Kinder heraus, wie man eine Karte mit Hilfe eines Kompasses auch dann nach der Windrose ausrichten kann, wenn in ihr die Himmelsrichtungen nicht eingezeichnet sind.

Als die Kinder schließlich das Wachstuch mit dem Straßenplan von Gievenbeck auf dem Boden des Klassenzimmers ausrollen und dabei die Windrose betrachten, die sie selbst eingetragen haben, stellt ein Schüler fest, daß das N dieser Windrose in Richtung oberer Kartenrand zeigt und man folglich den Straßenplan auch ohne Windrose mit Hilfe eines Kompasses richtig hinlegen kann. Bis zum Mittagessen wird an diesem Projekttag gespielt. Die Kinder ziehen ihre Zielkarten, würfeln und begeben sich mit den Püppchen aus dem Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spiel oder mit Taxis auf den Weg zu ihren Zielen und lesen einander die Texte der Ereigniskarten bzw. der Besucherkarten vor. Dabei helfen sie sich

heute kaum noch gegenseitig beim Lesen der Karten, weil die meisten die Texte jetzt schon ohne fremde Hilfe lesen können.

Das Spiel verliert inzwischen langsam an Interesse. Verschiedene Vorschläge, das Spiel durch Einführung neuer Regeln wieder interessanter zu machen, haben kaum Erfolg. Je öfter die Kinder von den Telefonzellen Taxis anrufen und anschließend mit Spielautos die Wege zu ihrem Ziel fahren, um so seltener ziehen sie Ereigniskarten, weil sie dabei über die grünen Punkte hinwegfahren und nicht mehr zu würfeln brauchen.

Wäre das Lernziel des Projekts gewesen, ein wie ein „Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spiel“ verwendbares Stadtteilspiel mit den Kindern zu erarbeiten, so müßte hier festgestellt werden, daß das Projekt gescheitert ist. Mit der geometrischen und mathematischen Ausgewogenheit des „Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spiels“ kann kein Stadtteil konkurrieren. Dazu sind schon allein die Schulwege der Kinder zu unterschiedlich. Ein Schulwegspiel herzustellen war jedoch, wie aus dem Projektverlauf hervorgeht, nicht ein oder gar das oberste Lernziel, sondern lediglich eine bis zu jenen Grenzen, die sich gezeigt haben, sinnvolle Aufgabenstellung.

Nur von der Aufgabenstellung her läßt sich das Schulwegprojekt wiederholen. Versuchte man nämlich an anderen Grundschulen das von der Projektgruppe der Kinder der Ersten Klasse der Ganzttagsschule angefertigte Spiel als Lernmittel einzusetzen, so verlöre es jenen Sinn, den es für die Kinder hatte, die an ihm gearbeitet und *aus dieser Arbeit* gelernt haben. Daß man kein Projekt einfach wiederholen, sondern jedes Projekt mit den Kindern neu entwickeln muß, macht pädagogisches Handeln so spannend und lehrreich – auch für die Lehrer.

Abschluß des Schulwegprojekts

Die beiden anderen Gruppen hatten das Schulwegprojekt zunächst wie die Gruppe, über die ausführlich berichtet worden ist, begonnen, dann aber sich andere Aufgaben vorgenommen. Die von der Sozialpädagogin geleitete Gruppe entwickelte aus den Fotos, die am ersten Projekttag von den Wohnhäusern, Wegen, Straßenkreuzungen und größeren Gebäuden des Stadtteils gemacht worden waren, zunächst ein Memory-Spiel. Sie baute mit Hilfe eines Sandkastens verschiedene Gegenden des Stadtteils Gievenbeck nach und un-

tersuchte die Buslinien und Fahrpläne. Als Abschluß ihrer Projektarbeit veranstaltete sie eine Schnitzeljagd durch den gesamten Stadtteil. Die von der zweiten Lehrerin geleitete Gruppe verfolgte ähnliche Aktivitäten, wie sie bereits beschrieben wurden, berechnete die unterschiedliche Länge der Schulwege der einzelnen Kinder und schloß ihre Arbeit mit einer Schatzsuche im nahegelegenen Schloßpark ab.

Der für alle Gruppen gemeinsame Abschluß des Projekts bestand einmal darin, daß sich die Gruppen gegenseitig über ihre Arbeit und deren Ergebnisse unterrichteten, wobei auch die anderen das Schulwegspiel spielten. Er bestand zum anderen darin, daß die Erste Klasse mit einem Bus der Stadtwerke die Straßen des Stadtteils abfuhr und auf der Fahrt verschiedene Erfahrungen, die während des Projekts gesammelt worden waren, austauschte. Dabei erklärte der Busfahrer den Kindern in eindrucksvoller Weise nicht nur den Bus. Zentrales Thema des Gesprächs zwischen ihm und den Kindern waren darüber hinaus die Probleme, die Kinder mit dem Busfahren und Busfahrer mit den Kindern haben.

Abgesehen von diesem gemeinsamen Ende hat das Schulwegprojekt viele individuelle „Abschlüsse“ gefunden. Die Kinder haben ihren Stadtteil genauer kennengelernt, viele haben sich anschließend gegenseitig besucht und tun dies heute noch, und einige Eltern berichteten nach den Ferien, daß sie bei der Vorbereitung und Gestaltung ihres Urlaubs gemeinsam mit ihren Kindern die Landkarten studiert haben und daß die Kinder dabei aktiv mitwirken konnten.

4.3.3 „Kinder und alte Leute“

Ausgangspunkt für das Projekt „Kinder und alte Leute“ war die Tatsache, daß die Kinder der Ganztagschule sich ihr Essen täglich mit einem Geschirrwagen aus einem der Schule benachbarten Altersheim holten, ohne dabei in irgendeinen Kontakt zu den im Altersheim wohnenden Personen zu treten. Wir fanden es pädagogisch höchst fragwürdig, daß die Kinder auf diese Weise das Altersheim ausschließlich als eine Institution kennenlernten, in der für sie Essen gekocht und Speisen zubereitet werden, und waren der Meinung, daß es zuwenig wäre, wenn wir, wie es ansonsten üblich ist, einmal im Jahr mit den Kindern zum Adventssingen ins Altersheim gehen. Darum sollte versucht werden, durch ein Projekt zum Thema „Kinder und alte Leute“ im Sinne der Maxime einer institutionellen Öffnung schulischer Lernprozesse die Mauern zwischen der Schule und dem Altersheim ein wenig aufzu-

brechen und Kontakte zwischen Kindern und alten Leuten herzustellen, die bei beiden Teilnahme und Interesse am Leben der jeweils anderen Generation wecken sollten.

Zentrales Thema der ersten Planungssitzung war die Frage, ob es uns überhaupt gelingen könne, Kontakte zwischen Kindern und alten Leuten aus dem Altersheim herzustellen angesichts der Tatsache, daß die Existenz des Altersheim gerade darauf zurückzuführen ist, daß solche Kontakte in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit nicht mehr regelmäßig und dauerhaft gepflegt werden. Wie sollten wir den Kindern Erfahrungen mit alten Leuten vermitteln, wenn wir sie dabei mit dem Sachverhalt zunehmender Ausgrenzung der Alten aus den Bereichen des Zusammenlebens der Generationen nicht einfach befreunden wollten? Wie sollten wir Kontakte zwischen Kindern und alten Leuten vermitteln, ohne die Kinder dabei unvorbereitet und ungeschützt mit den tiefgreifenden Problemen von Krankheit, Einsamkeit, Isolation, Siechtum und Tod zu konfrontieren, Problemen, denen wir selbst auszuweichen bemüht waren? Welches sind überhaupt die Vorstellungen der Kinder von alten Leuten, an die wir anknüpfen können? Gibt es überhaupt auf seiten der in einem Altersheim untergebrachten Alten Interesse an Kontakten mit Erstkläßlern? Wie läßt sich vermeiden, daß alte Leute für den Fall, daß sich keine Begegnungen zwischen den Kindern und ihnen herstellen lassen, in einem solchen Projekt als bloße „Objekte“ für Lernprozesse der Kinder mißbraucht werden?

Bei der Diskussion dieser Fragen wurde deutlich, daß wir unseren Kindern Kontakte zu den Alten im Altersheim nur würden eröffnen können, wenn es gleichzeitig gelänge, den Alten Kontakte zu eröffnen, die aus dem Altersheim und seinem unmittelbaren Erfahrungshorizont hinausführen. Es mußten Lernsituationen gefunden werden, die für die alten Leute genauso Spaßig, anregend und unterhaltsam wären wie für die Kinder. Wir entschlossen uns, zunächst einmal Experten aus der Altenarbeit zu Rate zu ziehen und das Projekt „Kinder und alte Leute“ nicht mit einem Besuch im Altersheim zu beginnen. Auch ein Einstieg über Unterrichtsmedien, in denen alte Leute als Lerngegenstand vorkommen, wurde verworfen. Statt dessen wählten wir einen Einstieg, der an die unmittelbaren Erfahrungen anknüpfte, die die Kinder mit der ältesten Generation in ihrer eigenen Familie haben. In Anlehnung an bereits durchgeführte Eltern-Kinder-Feste und die regelmäßigen Geschwistertage beschlossen die Mitarbeiter, einen „Großelterntag“ durchzu-

führen, an dem die Großeltern zu einem gemeinsamen Fest eingeladen werden sollten, um die Schule ihrer Enkel kennenlernen und mit ihnen darin spielen und arbeiten zu können. Anlässlich der Planung und Durchführung eines solchen Großelterntages – so hofften wir – würden die Kinder zahlreiche Gelegenheiten haben, sich über alte Leute Gedanken zu machen und sich zu überlegen, was man mit ihnen gemeinsam Sinnvolles machen kann.

Die Mitarbeiter stellten sodann einen „Katalog der Möglichkeiten“ zusammen, der eine Vielzahl *denkbarer* Projektaktivitäten beinhaltete. Die Didaktische Einheit „Kinder und alte Leute“ aus dem Curriculum „Soziales Lernen“ des Deutschen Jugendinstitutes in München lieferte einige wertvolle Anregungen dazu. Wie bei den Themendiagrammen des Schulwegprojekts handelt es sich auch bei diesem Katalog nicht um eine Liste nacheinander abzuarbeitender Tätigkeiten, sondern um eine Sammlung von Arbeitsmöglichkeiten, die die Mitarbeiter „im Hinterkopf“ haben sollten. Entscheidungskriterium für das Abrufen der einen oder anderen Aktivität sollten *die Fragen und Impulse der Schüler* sein, die sich an die direkte Begegnung beim Großelterntag anschließen würden.

Auf zwei weiteren Planungssitzungen informierte sich das Team beim Gemeindepfarrer und Leiter des Seniorenclubs sowie bei einem im der Altenpflege tätigen Sozialarbeiter über die Situation der alten Leute im Stadtteil und über Möglichkeiten einer Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. Beide Experten warnten die Mitarbeiter vor übertriebenen Hoffnungen bezüglich einer aktiven Mitarbeit der alten Leute in einem solchen Projekt. Es sei bereits versucht worden, mit dem Kindergarten und dem Altenclub eine gemeinsame Veranstaltung zu machen. Dabei habe es sich gezeigt, daß die alten Leute die Kinder eher bestaunt, denn etwas mit ihnen zusammen gemacht hätten. Gerade die aktiven Alten, die wir für ein solches Projekt bräuchten, würden in der Regel Anfang Mai in den Süden fahren oder seien den Mitarbeitern der institutionalisierten Altenpflege gar nicht bekannt, weil sie sich auch an ihrem Lebensabend selbst beschäftigen und versorgen können und somit auf deren Angebote kaum angewiesen sind. Aus denselben Gründen würde es schwierig sein, den Kindern durch Begegnungen mit alten Leuten unter dem Aspekt der „Erfahrenheit“, d. h. mit Menschen mit einer reichen persönlichen Geschichte einen Zugang zur Vergangenheit zu eröffnen.

Projekt „Kinder und alte Leute“

Katalog der Möglichkeiten

Es gibt zunächst drei thematische Zugriffe:

- die eigenen Großeltern (persönliche Erfahrungen der Kinder)
- das Altersheim (Nachbarschaftsbezug der Schule)
- Alternwerden (als allgemeine Thematik).

Folgende Aktivitäten sind denkbar:

In der Klasse

- Zeitleiste herstellen (visuelle Darstellung der Zeit mit Fotos der Kinder, ihrer Eltern, Großeltern, alter Autos, Kleider, Häuser usw.).
- Fragespiel mit den Kindern: Können alte Leute spielen? Wie unterscheiden sich Kinder und die Alten? Was kann man mit ihnen machen? Welche Erfahrungen haben die Kinder mit alten Leuten?
- Collage anfertigen: wie alte Leute leben, wie die Menschen früher lebten.
- Rollenspiel: alte Leute spielen (verkleiden, alte Musik hören, alte Tänze üben, altes Porzellan benutzen usw.), ggf. mit alten Leuten gemeinsam!
- Fotos sammeln aus der Jugend der Großeltern und von den heutigen Eltern (aufzeigen des Alternwerdens als unausweichlichem Schicksal jedes Lebewesens).

Mit Alten zusammen

- Alte Leute in die Schule einladen. Dias von der Schule zeigen. Mit den Alten spielen. Mit ihnen gemeinsam etwas basteln, töpfern, mit ihnen malen, spielen, im Garten arbeiten. Die Alten nach den Spielen ihrer Jugend befragen und sie mit unseren Kindern gemeinsam spielen.
- Mit den Alten in der Klasse essen, feiern.
- Mit ihnen gemeinsam etwas unternehmen (spaziergehen, etwas bauen, etwas veranstalten).

Im Altersheim

- Mit den Kindern das Altersheim besuchen, mit den Alten dort reden, etwas mit ihnen gemeinsam im Altersheim machen, etwas für die Alten tun (basteln, Theater, singen, ein Buch herstellen).
- Mit den Kindern im Altersheim essen oder feiern.

Immerhin sei es denkbar, die Kinder einmal bei „Essen- auf-Rädern“ mitfahren zu lassen, damit sie einen Einblick in die Wohnsituation der alten Menschen bekämen. Aber auch hier waren sich die Mitarbeiter nicht sicher, ob die Kinder nicht ganz andere Dinge wahrnehmen würden: Der Lieferwagen, die Essensverteilung und der junge Mann, der das Essen ausgibt, könnten interessanter sein als die Wohnungen, in die man aus Zeit- und Kontaktmangel ohnehin nur einen ganz kurzen Blick werfen können. Und die Idee, den Kindern eine Familie vorzustellen, bei der noch drei Generationen zusammen in einer Wohnung lebten, mußte verworfen werden, weil infolge der Wohnstruktur des Stadtteils eine solche Familie nicht einmal dem Pfarrer bekannt war.

So blieb als Perspektive einer Zusammenarbeit verschiedener Institutionen in dem geplanten Projekt nur die Absicht, zusammen mit dem Altenclub eine gemeinsame Busfahrt zu einem Freizeitpark im Ruhrgebiet oder einem ähnlichen Ziel zu veranstalten und einen gemeinsamen Töpferkurs für Kinder und alte Leute einzurichten, um auf diese Weise Kontakte anzuknüpfen, die dann vielleicht zu weiteren Erfahrungen führen könnten. Zunächst jedoch stand der Großeltern-tag an.

Erster Projekttag: 19. März

Die Lehrerin, die an diesem Tag den Gesprächskreis organisiert, erzählt den Kindern, daß sie am vorletzten Wochenende ihrer eigenen Mutter die Schule gezeigt habe und daß diese sehr erstaunt darüber gewesen sei, weil es früher in der Schule so anders ausgesehen habe. Sie fragt die Kinder, ob sie Lust hätten, einmal ihre Großeltern einzuladen und ihnen die Schule zu zeigen, worauf die Kinder mit einem einstimmigen „Jaaa“ reagieren. In einer späteren Arbeitsphase an diesem Tag überlegen die Kinder bei einer anderen Mitarbeiterin, wie sie einen Einladungsbrief an die Großeltern verfassen können: ein schöner, ernsthafter Schreibanschluß, der die Kinder, die gerade erst ein halbes Jahr in der Schule sind, zu einer langen und sorgfältigen Schreibübung motiviert. Selbst diejenigen, die sonst nach drei oder vier Worten erschöpft aufgeben, bemühen sich nach Kräften, den ganzen Brief, der zuvor in gemeinsamer Arbeit an der Tafel formuliert wurde, fehlerfrei abzuschreiben. Die Einladungen werden den Großeltern zugeschickt. Zwei Tage später beginnen die Osterferien.

An einem der ersten Schultage nach den Ferien bringt die Sozialpädagogin zusammen mit den Kindern im morgendlichen Gesprächskreis den Kalender der Klasse auf den neuesten Stand. Sie benutzt diese Gelegenheit, um das heutige Datum bestimmen zu lassen und ruft dabei den geplanten Großelterntag in Erinnerung. Alle überlegen gemeinsam, wieviel Zeit noch bis zum Fest verbleibt. Die Kinder rechnen aus, daß nur noch zehn Schultage für die Vorbereitung des Großelterntags zur Verfügung stehen und beginnen spontan, Vorschläge zu machen. Die Mitarbeiterin sammelt die Vorschläge der Kinder und erstellt folgende Liste: Kuchen backen, Fußball spielen, Kaffee trinken, passende Stühle zum Sitzen besorgen, aufräumen, den Großeltern die Schule zeigen, tanzen, in den Zoo gehen, singen, mit den Großeltern basteln. Dabei stammen die beiden letzten Vorschläge von den Erwachsenen.

Bei der Beratung dieser Vorschläge macht eine Mitarbeiterin darauf aufmerksam, daß man sich bisher viel zu viel darüber unterhalten habe, „was uns Spaß macht. Wir denken noch viel zu wenig nach, worüber sich *die Großeltern* freuen würden!“ Die Kinder machen daraufhin weitere Vorschläge: mit den Omas und Opas schmusen („oh, das wäre schön!“), Versteck spielen, Geschenke basteln, zusammen spielen, meine Oma macht gerne Spaziergänge, wir könnten den Omas und Opas Geschichten erzählen oder vorlesen.

Anschließend sortieren die Mitarbeiterinnen die Vorschläge in drei Gruppen:

1. Kuchen backen, Stühle besorgen, aufräumen, Kaffee kochen;
2. etwas zeigen, etwas vormachen;
3. etwas mit den Großeltern zusammen machen.

Unter diesen Überschriften sollen vom nächsten Projekttag an die Festvorbereitungen in Arbeitsgruppen fortgesetzt werden.

Insgesamt enthielt dieser Tag bereits eine Menge typischer Elemente des Projektunterrichts: Die Kinder waren in die Planung eines ernsthaften Vorhabens einbezogen (auch wenn die Erwachsenen strukturierend eingriffen); im Zusammentragen der einzelnen Vorschläge wurden Lesen und Schreiben als sinnvolle Tätigkeiten erfahren und geübt; in der Reflexion über die Bedürfnisse der Großeltern mußten die Kinder ihre eigenen Wünsche mit den Neigungen und

Fähigkeiten der alten Leute in Einklang bringen, eine Übung unter dem Aspekt des Miteinander-leben-Lernens, die nicht künstlich induziert werden mußte, sondern eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen eines gemeinsamen Festes von Kindern und Großeltern darstellt.

Dritter Projekttag: 22. April

Eine Woche darauf beschäftigt sich die Klasse erneut mit dem Projektthema. Der Großelterntag ist nun schon beträchtlich nähergerückt, und die Vorbereitungen müssen intensiviert werden. Nachdem die Gruppeneinteilung noch einmal überdacht wurde, löst sich die Klasse in die geplanten drei Arbeitsgruppen auf, die unter der Leitung je einer der Mitarbeiterinnen in verschiedenen Räumen ihre Arbeit aufnehmen.

Die Gruppe, die sich überlegen soll, was man mit den Großeltern zusammen tun könnte, bleibt im ruhigen Zimmer. Die Mitarbeiterin hat einen Zettel vor sich liegen und will in 30 Minuten das Programm stehen haben, weil dann alle Gruppen wieder zusammenkommen sollen. Der Zeitdruck erzeugt Nervosität in der Gruppe und führt zu Spannungen zwischen den relativ unbekümmerten Kindervorschlägen und den heimlichen Planungsüberlegungen der Mitarbeiterin.

Auszug aus dem Protokoll der Wissenschaftlichen Begleitung: „Georg schlägt als erstes eine Zirkusvorstellung vor. Schon den ganzen Morgen hatten Kinder Freikarten für den Zirkus Althoff verteilt und darüber geredet. Da in dieser Gruppe nur darüber gesprochen werden soll, was man mit den Großeltern *zusammen* tun will, nicht darüber, was man den Großeltern *vormachen* will, wird Georgs Vorschlag sofort abgelehnt, was ihn sichtlich frustriert. Diese feine grammatikalische Unterscheidung überfordert möglicherweise das Planungsvermögen der Kinder. Petra und Pia, die mir schon in der offenen Eingangsphase ihre neu eingekleideten Stofftiere unter die Nase gehalten hatten, schlagen vor, mit den Großeltern zu basteln, und zwar mit Stoff. Petra sagt, wir sollten mit den Großeltern 'schnippeln und nähen', ihre Großmutter täte das so gerne. Wahrscheinlich spekuliert sie auf weitere Garderobe für ihre Stofftiere. Christa schlägt das Spiel 'Die Turmuhr schlägt 12' vor, und Pia möchte mit den Großeltern Ein-kaufen spielen. Die Mitarbeiterin wandelt diese Vorschläge schnell ab und sagt: 'Ich schreibe mal 'Gesellschaftsspiele' auf.'

Als nächstes wird von Petra vorgeschlagen, daß man mit den Großeltern zusammen malen sollte, und Christa bekräftigt, daß ihre Großeltern dies sehr gut könnten. Die Mitarbeiterin hat jedoch bereits andere Vorstellungen im Kopf, die sie sichtlich bei den Kindern hervorlocken möchte. Sie versucht Impulse zu geben, etwa derart: 'Ihr könnt euch ja noch einmal überlegen, was wir hier alle zusammen immer machen'. Darauf reagieren die Schüler mit: 'Mathematik!', 'Toben!' und

'Lachen'. Christa: 'Vielleicht kann man eine Lachstunde machen'. Die Vorschläge, die Großeltern erst einmal zu begrüßen und ihnen ein Geschenk zu machen, werden ebenfalls sofort abgelehnt: 'Das ist wieder etwas zum *Vormachen!*' Das Gespräch dauert über eine halbe Stunde, und nachdem bereits zuvor die Kinder eine halbe Stunde nur verbal tätig waren, ist ihre Konzentration erschöpft. Das läßt die Mitarbeiterin etwas nervös werden. Die weiteren Kindervorschläge, erst einmal den Großeltern die Schule zu zeigen, weil sie die ja gar nicht kennen (Christa), und mit den Großeltern eine Bude zu bauen (Pia), werden von ihr ebenfalls abgelehnt.

Die Mitarbeiterin bemüht sich, das Gespräch wieder auf das Basteln zu bringen. Die Schüler machen Vorschläge, was man mit den Großeltern herstellen könnte: einen Hut, ein Schiff, ein Papiermonster. Petra will den Großeltern dieses zur Wahl stellen. Die Mitarbeiterin möchte es eigentlich genauer wissen, aber die Kinder beharren darauf und bringen den Vorschlag ein, jeweils ein Muster parat zu haben, anhand dessen sich die Großeltern entscheiden sollen, was sie basteln wollen. Pia und Petra versuchen erneut, das Stoffbasteln durchzudrücken; sie denken wohl weiterhin an ihre Puppen. Die Mitarbeiterin ist skeptisch und bietet an, daß sich zwei Gruppen am Großelterntag bilden: Einige sollen mit Stoff, einige mit Papier basteln. Pia und Petra sind erst dagegen, aber die Mitarbeiterin überredet sie."

Die Kinder reagieren auf die vielen Ablehnungen, die ihre Vorschläge erfahren haben, konsequent: Als die Mitarbeiterin endlich mit ihrer Vorstellung herausrückt, mit allen zusammen ein Mobile zu bauen, das dann in der Klasse aufgehängt werden könnte, lehnen die Kinder diesen Vorschlag ebenfalls diskussionslos ab. Sie erteilen damit der Mitarbeiterin eine Lehre in politischer Solidarität: Wenn unsere Interessen nicht ernstgenommen werden, dann soll es den Erwachsenen auch nicht besser gehen! Wie so oft in der Politik kommt schließlich ein Kompromiß heraus, der zwar nicht mehr die Brillanz einer großen Idee aufweist, aber leidlich praktikabel erscheint: Man einigt sich darauf, daß es zwei Bastelangebote (mit Papier- und mit Stoffarbeiten) geben und Musik zum Tanzen besorgt werden soll.

Insgesamt erweist sich das methodische Arrangement — zwei halbstündige Gesprächskreise nacheinander ohne weitere Auflockerung, noch dazu unter Zeitdruck — als ungeeignet, um der Phantasie der Kinder und ihren Vorschlägen genügend Raum zu geben, daß sie sich gegen die festen Vorstellungen der Erwachsenen behaupten könnten. Die methodische Geschlossenheit bewirkt zugleich eine Einschränkung der thematischen Perspektiven im Rahmen einer solchen Festvorbereitung. Denn was spräche eigentlich dagegen, den Großeltern erst einmal die Schule zu zeigen, eine „Lachstunde“ zu machen oder mit ihnen Buden zu bauen?

Die Arbeit in der Gruppe, die sich darum kümmern soll, was die Kinder den Großeltern vormachen wollen, verläuft völlig anders. Hier hat die Mitarbeiterin keine bestimmten Pläne, die sie unbedingt durchsetzen will, sondern läßt den Kindern Raum, selber etwas zu entwickeln. Methodische Offenheit erzeugt in diesem Fall zugleich thematische Offenheit.

Auszug aus dem Tagebuch der Mitarbeiterin: „Wir suchen zunächst ein Märchen-Potpourri aus, das Irene den Großeltern vorlesen will. Sie sollen raten, wieviele Märchen darin enthalten sind. Anke möchte gerne ein Gedicht vortragen. Wir lesen einige durch; es ist aber nichts Gescheites dabei. Anke kann aber Radschlagen. Corinna macht es gleich nach und kann es besser. Da meint Thomas, man könne ja einen Zirkus veranstalten. Er wäre dann der Zirkusdirektor. Sebastian, der die ganze Zeit abwesend auf dem Bauteppich gesessen hatte, kommt angelaufen. Er möchte Zauberer sein! Anke und Doris begeistern sich jetzt fürs Verkleiden und wollen Primaballerina sein. Sie legen ein Seil auf den Boden und beginnen einen Seiltanz. Irene überlegt noch, was sie vorführen könnte. Sie will Trapezschaukeln, weiß aber noch nicht, wie sie es realisieren soll. Geraldine zieht nach langer Bedenkzeit die gelbe Hose an: 'Ich bin Clown, da mache ich die Großeltern lustig.' Die Kinder sind ganz in ihre Rollen vertieft und finden es schade, als sie zur Plenumssitzung aus dem Spiel gerissen und auf den nächsten Tag vertröstet werden müssen.“

Vierter und fünfter Projekttag: 23. und 24. April

Die Vorgehensweise der Mitarbeiterin in der Zirkusgruppe eröffnet den Kindern die Möglichkeit, ihre Kreativität auszuleben und – bedingt durch die Vorgabe des Großeltern-tages als „konzentrierender Mitte“ – ihre Vorschläge in einem gemeinsam auszuhandelnden Gesamtarrangement zusammenzufügen. Da fließen Politik und Miteinander-leben-Lernen, Kunst und darstellendes Spiel, Körpererziehung und Musik untrennbar zu gemeinsamem Handeln zusammen. Dies gelingt, weil mit dem Zirkus kein wirkliches oder heimliches Curriculum, keine Beziehungstherapie, ja nicht einmal das darstellende Spiel selbst im Sinne einer Lehrveranstaltung verfolgt wird, sondern die Kinder auf ein reales und selbstbestimmtes Ziel hinarbeiten.

Auszug aus dem Tagebuch der Mitarbeiterin: „Als ich ins gelbe Zimmer komme, haben 'meine' schon angefangen. Heftig wird diskutiert, was man anzieht, ob die Übung so oder so besser aussieht. Ich glaube, ich bin überflüssig. Deshalb versuche ich, die anderen zu fragen, ob wir zwischen der Puppen- und der Werckecke unsere Arena für die Vorführung aufbauen wollen. 'Ja, ja', werde ich nur flüchtig abgetan. Also nehme ich Kreide und male die Arena auf den Boden. Damit habe ich die Aufmerksamkeit wohl auf mich gezogen. Schon sprudeln die Ideen: Matratzen sollen drum herum gelegt werden. Dann soll die Puppen-ecke in eine Verkleidungsecke umgewandelt werden. Die Vorschläge werden realisiert und der Raum wird zu einer Zirkusarena. Diejenigen,

die als erste fertig sind, treten schon auf. Thomas läßt sie noch einmal zurückgehen. Er muß ja noch die Auftritte ansagen. 'Ja, was soll ich denn jetzt sagen?' Ich erkläre ihm, er brauche eine Begrüßungsrede: 'Liebe Omas und liebe Opas! . . .' Irene will immer noch vom Trapez schwingen. Mit Corinna schwingt sie nun los — in langen Röcken.

Nächste Vorstellung: Seiltänzer, Doris und Anke, die beiden 'Schönen'. Sie haben wieder das Seil ausgelegt. Ihre Spaziergänge auf dem Seil sollen möglichst gleich aussehen. Ich gebe ihnen noch ein paar Anregungen (rückwärts drehen, auf einem Bein usw.). Dann wird der Zauberer angekündigt. Sebastian hat sich einen großen, spitzen, schwarzen Hut gemacht. Er hat das Pastorenkostüm angezogen, rollt mit seinen schwarzen Augen und stöckelt auf Gertrauds spitzesten Stöckelschuhen in die Manege. Er breitet ganz geheimnisvoll das Küchentuch aus und fummelt darunter mit irgendwas herum. Nach einer Weile hat er einen Ring und ein Band miteinander verbunden. 'Dreimal schwarzer Kater', murmelt er und zwinkert mir durch den Ring zu. Er findet mit seiner Vorführung Zustimmung bei den anderen.

Dann soll Geraldine auftreten. Sie ist noch gar nicht darauf vorbereitet. Sie sucht ihren Ball, unter anderem in der Verkleidungskiste. Als sie die Kiste aufmachen will, meinen Doris und Anke, der Clown müsse darin eingesperrt sein. Sie hieven die sprachlose Geraldine in die Kiste. 'Deckel drauf!' 'Da gucken ja noch Haare raus!' Sebastian ist entsetzt. Die Kiste wird in die Mitte geschoben, der Deckel aufgeklappt, und Geraldine klettert umständlich heraus.

Die nun folgenden Szenen sind für Geraldine typisch und machen ihre Rolle fast perfekt. Ich bin begeistert. Sie streicht die Haare und Hose glatt, nestelt am Hemd, wackelt in die viel zu großen Schuhe. Dann will sie ganz umständlich den Ball aus der Truhe holen. Sie legt ihn ganz behutsam auf den Fußboden. Sie bückt sich nach ihm, um ihn wieder aufzuheben, stößt aber gleichzeitig ganz geschickt mit einem Fuß dagegen. Der Ball rollt weg — Geraldine liegt lang auf der Erde! Wieder ein umständliches Aufstehen, Glatzstreichen der Haare und Kleider. Neuer Versuch. Die anderen lachen. Geraldine hat nicht viel verraten, sie spielt einfach. Dreimal wiederholt sich die Szene, dann kommt der Clown auf eine Blitzidee: Geraldine holt ein gehäkeltes Tuch, schleicht um den Ball herum und stülpt dann das Tuch darüber. Jetzt versteckt sie ihn in der Kiste. So gefällt es den anderen. Auch Geraldine erntet Lob und Anerkennung. Anke hievt sie wieder in die Kiste. Thomas stellt noch einmal alle Schauspieler vor. Anke versucht sich im Spagat, köstlich!"

Während die beiden bisher vorgestellten Gruppen für den Zirkus üben bzw. Papierhüte als Muster für das gemeinsame Basteln anfertigen, kümmert sich die dritte Gruppe um den kulinarischen Teil des Festes. Sie hatte bereits an den Vortagen beschlossen, daß es verschiedene Kuchen mit Kaffee und Saft geben solle und daß diejenigen Kinder, die keine Großeltern mehr haben oder deren Großeltern nicht zum Fest kommen können, die Funktion von Kellnern und Kellnerinnen wahrnehmen sollen. Im Flur soll ein großes Büffet

aufgebaut werden, von wo aus die Essensausgabe erfolgen soll. An den verbleibenden Tagen müssen nun also die Zutaten für die Kuchen besorgt und die Kuchen gebacken werden.

Die dritte Gruppe beginnt ihre Projektarbeit heute mit einer Fahrt zum Supermarkt. Die Mitarbeiterin hat für jedes der Kinder einen kleinen Einkaufszettel vorbereitet und läßt die Kinder die verschiedenen Sachen suchen.

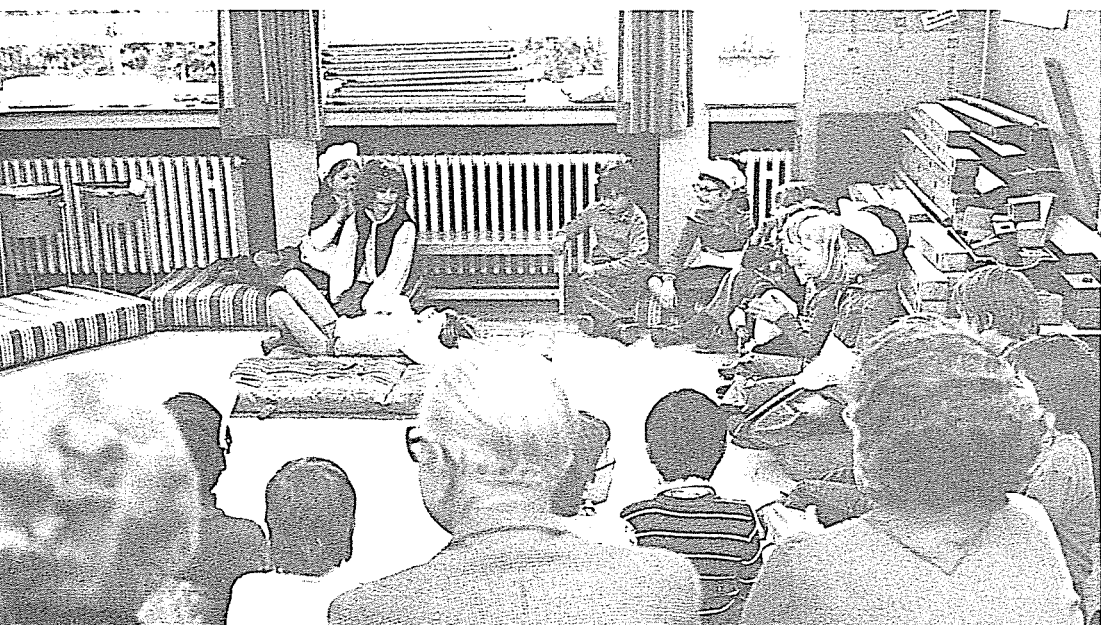
Auszug aus dem Protokoll der Wissenschaftlichen Begleitung: „Im Laden laufen die Kinder aufgeregt zwischen den Regalen hin und her. Sie haben keine Kenntnis von der Logik, nach der der Laden eingerichtet ist, und suchen wahllos nach Mehl, Zucker, Schokolade, Backpulver usw. Sie sind nicht gerade leise, und wenn die Mitarbeiterin hinter irgendeinem Regal verschwunden ist, rufen sie laut hinter ihr her. Aber die Erwachsenen schauen alle recht freundlich zu. Es ist keine Rush-hour, und der Laden ist nicht allzu voll. Außerdem füllt sich der Einkaufswagen mächtig. Die Mitarbeiterin läßt die Kinder die Endsumme schätzen. Die Schätzungen schwanken so um die tausend Mark. (Tatsächlich geben wir 108 DM für die Backzutaten aus!) Da ist viel gegenseitige Hilfe und gemeinsames Lernen: Die Kinder helfen sich gegenseitig beim Erlesen der kleinen Einkaufszettel und beim Suchen nach den Waren. Sie schieben einträchtig ihren riesigen Einkaufswagen vor sich her, und einer der Jungen übernimmt es sofort, das Chaos der leeren Einkaufswagen hinter der Kasse zu beseitigen. Da freut sich der Filialleiter! Ein Glück, daß wir den VW-Bus haben, um die Kinder und Sachen in die Schule zu bringen. . .”

Ins Klassenzimmer zurückgekehrt, teilt die Mitarbeiterin den Kindern mit, daß mangels Herden und Geräten heute nur sechs Kinder backen können. Die übrigen Kinder sollen sich Spiele holen und können morgen backen. Dies wird von allen sofort akzeptiert. Die Mitarbeiterin hat erneut sämtliche Erklärungen vorweg aufgeschrieben. Sie teilt die sechs Kinder in drei Zweiergruppen auf, von denen jede eine Backanleitung erhält und sich selbständig mit dem nötigen Material versorgen muß, um mit dem Backen beginnen zu können. Dabei hat die Mitarbeiterin bewußt je einen guten und einen weniger guten Leser zusammengetan. Die Backanweisung schreibt jeden Handgriff in der richtigen Reihenfolge genau vor und umfaßt zweieinhalb Seiten — eine Menge Text für Kinder, die gerade erst neun Monate in der Schule sind.

Das Backen bietet eine Menge Lernanlässe: Wiegen, Zählen, Abmessen. Wie funktioniert die Waage? Wo muß man ablesen? Was ist Mondamin? Was ist eine Prise Zucker? Was ist das Rote im Ei? (Ein Ei war leicht angebrütet.) Und tausend Anlässe zum Lesenlernen und Lesenüben. Auch hier erfolgt eine Verbindung des Lernens von Elementartechniken mit einer Einführung in Ethik und Sitte unter dem Anspruch des Mit-



Oben: Vorbereitung des Großelterntags



Unten: Zirkusvorführung am Großelterntag

einander-leben-Lernens, wird erziehender Unterricht in gemeinsamem Handeln wirksam. Zugleich wird deutlich, daß die methodische, thematische und institutionelle Öffnung des Unterrichts nicht im Widerspruch steht zu einer sorgfältigen Strukturierung des Geschehens durch die pädagogische Mitarbeiterin. Denn obwohl diese die Backzutaten vorgibt, die Backgruppen nach dem Kriterium der Lesefähigkeit zusammenstellt und den Backvorgang durch die Vorgabe eines Rezeptes steuert, werden die eigentlichen Lernprozesse *von den Kindern und der Situation* definiert! Das Kuchenbacken erfolgt – wie die Zirkusvorführung – *nicht*, um vorher definierte Lernziele zu erreichen, sondern weil man zwei Tage später den Großeltern einen Kuchen servieren will. Und obgleich eine Menge Lernziele vorhersehbar sind – im Bereich des Lesens, des Umgangs mit Mengen und Maßeinheiten usw. – ist das Anspruchsniveau, das *durch die Situation* gesetzt wird, weit höher und komplexer als man in einer lernzielorientierten Unterrichtsvorbereitung hätte vorherplanen können.

Sechster Projekttag: 25. April

Heute kommen die Großeltern! Viel Hektik bei der Generalprobe – alles scheint schief zu gehen. Eine Mitarbeiterin verläßt mit einem Teil der Kinder die Schule und fährt mit dem VW-Bus aufs Land, um Blumen als Tischschmuck zu pflücken. Das entkrampft die Situation, und als die Großeltern kommen, sind die Kinder fast ruhiger als sonst. Sie passen sich den Großeltern an!

Auszug aus dem Protokoll der Wissenschaftlichen Begleitung: „Als ich eine halbe Stunde vor Festbeginn wieder in die Schule komme, sind die Vorbereitungen weitgehend abgeschlossen und die ersten Großeltern bereits vor der Tür. Sie bewegen sich zunächst etwas steif im Flur herum und trauen sich noch nicht, in die Klassenzimmer zu gehen. Die Kinder sind noch mit dem Büffet beschäftigt und haben wenig Zeit, sich 'ihrer' Großeltern anzunehmen. Aber auf einmal hat die Erzieherin sie alle im gelben Zimmer versammelt, und schon beginnen die Kinder mit Musizieren. Es klingt schon erheblich sicherer als bei der Weihnachtsfeier, und nach der Begrüßung durch Marlies tauen die meisten ein wenig auf.“

Der Zirkus ist sehr lustig: Sebastian kommt mit seinen Zauberknotten unter dem Handtuch überhaupt nicht klar, macht aber ein sehr geheimnisvolles Gesicht und sieht unter seinem riesigen Zauberhut sehr drollig aus. Die Akrobaten purzeln flott übereinander hinweg und die Seiltänzer drohen hin und wieder in den Abgrund zu stürzen. Besonders schön: der Clown! Das ist alles sehr gut gelungen, und auch die Besetzung der Rollen mit verbal eher zurückhaltenden Kindern war sehr geschickt und tut den Kindern sichtlich gut. Die Großeltern nehmen die



Gemeinsame Aktivitäten von Kindern und alten Leuten am
Großelternntag



unvermeidlichen kleinen Pannen oder Ungeschicklichkeiten der Kinder mit Humor und klatschen viel Beifall.

Wie sehr die Generationen eigentlich nebeneinander herleben, offenbart sich beim Kaffeetrinken: Die Kinder versuchen zunächst, 'Kinder-tische' zu bilden, was die Alten dazu bringt, sich ihrerseits eher an 'Alten-tischen' zu konzentrieren. Hier wirkt es sich negativ aus, daß nicht von allen Kindern Großeltern dabei sind. Ich versuche hier und dort, die sich anbahnende Entmischung der Generationen zu durchbrechen, indem ich Großeltern, die ins grüne Zimmer kommen und sich nicht selbst sofort irgendwo hinsetzen, gezielt an Tischen plaziere, an denen schon viele Kinder sitzen. Die Bedienung der Leute durch vornehmlich solche Kinder, die selbst keine Großeltern dabei haben, erweist sich hingegen als gute Idee. So kommen beide Seiten miteinander in Kontakt, und selbst schüchterne Kinder wie Ruth sind gezwungen, mit ihnen ein paar Worte zu wechseln.

Ich selbst nehme an einem Tisch Platz, an dem außer Christa kein Kind mehr sitzt. Sie allein kann all die alten Leute nicht unterhalten, und schnell sind die Großeltern bei vertrautem Gesprächsstoff: Man spricht über den Krieg, die Inflation, und macht sich Sorgen über die politische Situation. Ich bin etwas ratlos und versuche, das Gespräch auf die Schule zu lenken, was aber mißlingt. Die Alten können keine Schule in unseren Räumlichkeiten erkennen. ('Das sieht eher aus wie ein Kindergarten.')

Die Situation entkrampft sich sichtlich, als wir den Großeltern anbieten, etwas mit den Kindern gemeinsam zu tun. Pia holt zielstrebig das Nähzeug, setzt sich wieder an den Tisch und fordert die Alten auf, mit ihr neue Kleider für die Puppen zu nähen. Andere Kinder holen die Modelle der Hüte und Monster, und wenig später üben die Alten gemeinsam mit den Kindern, Hüte aus Papier zu falten und Monster zu machen. Anke und Mirko holen Spiele, und in der Eltern-Klön-Ecke kann ich die Kinder überreden, die Großmutter von Sebastian beim Schultwegspiel mitspielen zu lassen, die ihnen interessiert über die Schulter sieht, sich aber nicht traut, am Tisch mit Platz zu nehmen. Wenig später sind sie herrlich ins Spiel vertieft, und die Oma hüpfte ganz ungezwungen über den Flur, als sie eine entsprechende Ereigniskarte zieht.

Die Stimmung ist sehr friedlich und vergnügt: Wer sich nicht traut, selbst etwas zu tun, sitzt doch wenigstens mit Kindern und Großeltern zusammen an einem Tisch und kann den anderen zusehen und ab und zu ein Wort einwerfen. Die Raucher können auf dem Flur herumwandeln und eine Zigarre qualmen, und sogar der Großvater von Martin, der sonst eher dazu neigt, sich zurückzuhalten oder solchen Situationen aus dem Weg zu gehen, wird von Martin zum Basteln animiert und faltet stumm, aber wie mir scheint durchaus nicht lustlos, einige Papierflieger oder dergleichen. Ich bin zuversichtlich, daß der heutige Nachmittag seinen Kontakt zur Schule festigen wird. Nach zwei Stunden verabschieden sich die Alten erkennbar guter Dinge und geben uns zu verstehen, daß ihnen der Großelterntag gut gefallen hat. Sie möchten gerne wiederkommen und die Fotos und das Videoband sehen, das ein Mitarbeiter aufgenommen hat."

Das Beobachtungsprotokoll läßt ahnen, daß dieser Tag im Bewußtsein der Kinder, der Großeltern und der Mitarbeiter eine besondere Bedeutung gewann. Das Protokoll gibt auch wieder, daß hier nicht die Mitarbeiter im Mittelpunkt des Geschehens standen, sondern die von den Kindern und Mitarbeitern gemeinsam geplanten Aktivitäten dem Tag jene Strukturierung gaben, die ein lenkendes oder gar dirigierendes Verhalten seitens der Pädagogen dann weitgehend überflüssig machte. Sie standen eher helfend im Hintergrund, als daß sie den Ablauf sichern mußten.

Künftige Aktivitäten im Projekt „Kinder und alte Leute“ sollten – so legten die Erfahrungen nahe, die wir mit dem Großelterntag gemacht hatten – darauf ausgerichtet sein, daß sie beide Generationen in *gemeinsamen Aktivitäten* zusammenführen. Sollte dies nicht gelingen, so ist zu befürchten, daß der geplante Busausflug oder ein gemeinsames Kaffeetrinken mit fremden Alten das Bewußtsein von der Entfremdung der beiden Generationen voneinander möglicherweise noch vertiefen.

Siebter Projekttag: 28. April

Nach dem Wochenende, das auf den Großelterntag folgte, treffen sich die Kinder am Montag früh zum Kreisgespräch. Die Mitarbeiterin fragt die Kinder, wie es ihnen und den Großeltern gefallen habe, und bekommt ein undifferenziertes „Guut“ von den Kindern zurück. Bei weiterer Nachfrage stellt sich heraus, daß den Kindern der Zirkus am besten gefallen hat. Die, die daran beteiligt waren, berichten, wie aufgeregt sie gewesen sind. Hans hat das Servieren am besten gefallen, und obwohl die Leute seiner Meinung nach zu wenig bestellt hätten, hat er nur drei kleine Pausen gehabt.

Auf die Frage, welches wohl die ältesten Großeltern gewesen seien, gehen sie nicht ein. Zwei Kinder streiten sich um einen Papierflieger und stören das Kreisgespräch erheblich. Auch die übrigen Kinder sind nicht motiviert, über den Großelterntag zu reden. Es imponiert ihnen nicht einmal, daß Birgits Uroma mit 99 Jahren im Bett gestorben ist. Konsequenterweise läßt die Mitarbeiterin das Thema fallen und geht zum Schreibunterricht über.

Am folgenden Abend betrachten die Mitarbeiter die Videozusammenschnitte, die ein Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Begleitung vom Großelterntag hergestellt hat. Lange, ratlose Debatte, wie man im Projekt weitermachen solle.

Wir wissen es nicht! Verschiedene Möglichkeiten sind im Gespräch, keine überzeugt so recht. Schließlich verbleibt das Team dahingehend, daß die Kinder am kommenden Freitag im Seniorenclub vorsingen sollen und daß den Mitgliedern dieses Clubs angeboten werden soll, daß die Schule mit ihnen zusammen einen Töpferkurs durchführt und eine Busfahrt veranstaltet.

Achter Projekttag: 30. April

Die Ratlosigkeit von der Projektsitzung am Vorabend hält an. Die Schüler sollen heute die Videoaufzeichnung sehen, aber gleichzeitig sind die Kinder aus dem Kindergarten da und sehen sich die Schule an, in die sie kommenden Jahr eingeschult werden sollen. So wichtig das ist, so schlecht haben wir den Termin geplant. Auch das Fernschbild ist nicht gut, der Originalton zu schlecht zu verstehen, als daß die Kinder von dem Film gepackt werden könnten. So schaut nur die Hälfte zu, während die anderen herumhängen oder herumalbern.

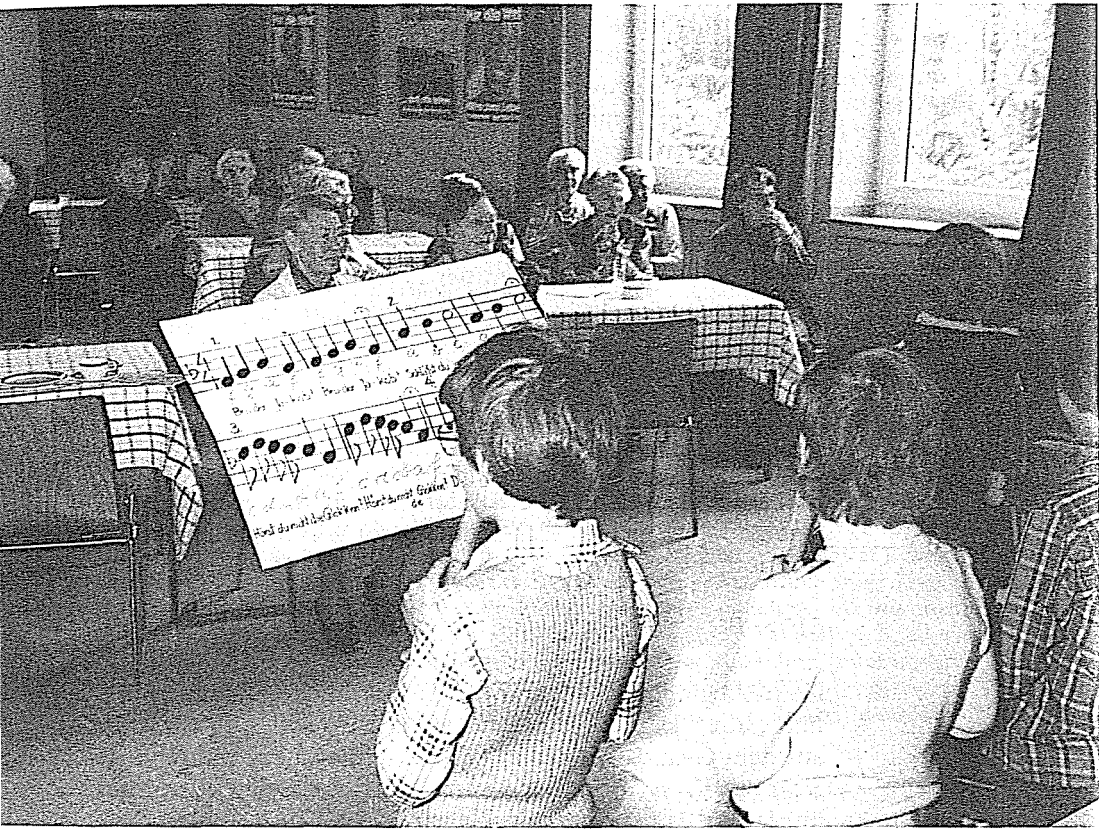
Das anschließende Kreisgespräch offenbart erneut das geringe Interesse der Kinder an einer verbalen Auseinandersetzung mit dem Geschehen. Der Großelterntag war als festliche Aktivität eine schöne und sinnvolle Sache, aber nun ist er vorbei, und die Kinder leisten deutlichen Widerstand gegen eine didaktische „Ausschlachtung“ ihres Festes. Die Hoffnung, mit einem „Katalog der Möglichkeiten“ im Hinterkopf an Problemfragen der Kinder anzuknüpfen und daraus weitere Unterrichtsaktivitäten zu entwickeln, scheitert hier, weil der Großelterntag bei den Kindern kein Problembewußtsein hinsichtlich des Alterns entstehen ließ. Im Gegenteil: Indem die Schule über den Großelterntag aktiv soziale Kontakte gestiftet hat, hat sie sich paradoxerweise selbst ihres Projektthemas beraubt. Alle weiteren Aktivitäten im Projekt „Kinder und alte Leute“ bleiben aufgesetzt und ohne Bezug zu dieser Veranstaltung.

Als eine Mitarbeiterin den Übergang zu weiteren Projektaktivitäten herstellen will, indem sie erklärt, daß der Großelterntag doch gezeigt habe, daß Kinder und alte Leute ganz gut etwas zusammen machen könnten (was von unseren Kindern eigentlich nie bezweifelt worden ist) und wir deshalb am kommenden Freitag bei den alten Leuten im Seniorenclub vorsingen wollen, interessiert das die Kinder nur mäßig. Sie hatten es im übrigen schon von ihren Eltern erfahren, die darüber am Elternabend und per Elternbrief auf-

geklärt worden waren. Das Gespräch zerfließt und die Mitarbeiterin bricht es zugunsten anderer Tätigkeiten ab.

Neunter Projekttag: 2. Mai

Am Freitagnachmittag gehen die Kinder für eine Viertelstunde zum Vorsingen in den Altenclub. Sie sind nicht sonderlich motiviert, aber auch nicht unwillig. Es war halt nicht ihre Idee. . .



Im Seniorenclub saßen bereits 20 bis 30 ältere Damen bei Kaffee und Kuchen an Vierertischen und warteten geduldig auf die Vorstellung der Kinder. Sie ist im Programm für den heutigen Tag nur eine Nummer unter vielen. Die Kinder singen insgesamt drei Lieder, alle nicht so ganz richtig, aber die begleitende Mitarbeiterin rettet die Situation durch humorvolles Beschwichtigen. Sie kündigt gemeinsam mit dem

Pfarrer an, daß man in Zukunft mit den Kindern und den alten Leuten etwas gemeinsam veranstalten wolle, dann gehen die Kinder mit einem großen Kuchentablett vom Altenclub in die Schule zurück.

Die Mitarbeiterin und der wissenschaftliche Begleiter sind nach dieser Vorstellung in ihrem Optimismus hinsichtlich gemeinsamer Aktivitäten zwischen den beiden Generationen sichtlich gebremst. Beim Singen war kein Funke übergesprungen, unser Anliegen erschien uns selbst aufgesetzt und, da die alten Leute nicht schon in die Planung des Vorhabens miteinbezogen worden waren, irgendwo auch ein wenig entmündigend. Als die Mitarbeiterin eine halbe Stunde später noch einmal zu den alten Leuten hinübergeht und unsere Angebote näher erläutert, meldet sich von den alten Leuten niemand. Statt dessen wird sie von einigen älteren Damen angesprochen, die ihr von ihren Krankheiten erzählen. Demgegenüber zeigen drei der Altenpflegerinnen – also drei aktive ältere Menschen! – Interesse am Töpferkurs. Sie werden daran teilnehmen. Die gemeinsame Busfahrt mit den Kindern und den Alten wird erst einmal auf die lange Bank geschoben und später vergessen.

Zehnter Projekttag: 8. Mai

Eine der pädagogischen Mitarbeiterinnen kündigt den Kindern im Gesprächskreis den gemeinsamen Töpferkurs mit den alten Leuten an. Die Kinder nehmen es mit Gelassenheit und entscheiden sich schnell, wer von ihnen zuerst Töpfern lernen darf.

Elfter Projekttag: 13. Mai

Heute beginnt der Töpferkurs. Es hatten sich inzwischen fünf „alte“ Damen gemeldet und ebenso sollen fünf Kinder aus dem Grundschulprojekt daran teilnehmen, während der Rest der Klasse bei einer anderen Mitarbeiterin ein anderes musikalisches Angebot erhält. Gegen 14.15 Uhr kommen die ersten beiden Damen in die Ganztagsklasse und werden von den Kindern sogleich begrüßt und durch die Räume geführt. Wir sind etwas enttäuscht: Die anderen drei haben abgesagt. Ist die Schwellenangst doch zu groß?

Die Mitarbeiterin versammelt die Gruppe im gelben Zimmer und kommt ohne große Umschweife gleich zur Sache. Sie verteilt den Ton und läßt die Kinder und die Gäste erste haptische Erfahrungen damit machen. Sie hat von zu Hause

einen kleinen Tonvogel mitgebracht. So können die anderen gleich einmal nachmachen, wie man aus zwei eiförmigen Tonkugeln und ein paar angesetzten Flächen ein Tier formen kann. Danach erläutert sie einige weitere Techniken, die die „Schüler“ gleich ausprobieren können, indem sie den Vogel nachbauen: Verbindung zwischen zwei Tonstücken, Verstreichen von Nahtstellen, Benutzung einfacher Werkzeuge usw. Der richtige Tonfall und das richtige Schwierigkeitsniveau werden von der Mitarbeiterin sofort getroffen. Alle töpfern ganz friedlich vor sich hin, ohne daß es Ausreißer oder Versager gäbe, und auch die Produkte der älteren Herrschaften sehen nicht viel perfekter aus als die von Karl, Christa oder Hans.

Auszug aus dem Protokoll der Wissenschaftlichen Begleitung: „Zu Gast ist Frau F., eine etwa 68 Jahre alte Lehrerin, die zunächst relativ schweigsam bleibt. Frau M. ist (zu unserem Erschrecken) noch relativ 'jung': 46 Jahre. Das hatten wir eigentlich nicht erwartet, aber natürlich können wir Frau M. nicht mehr hinauskomplimentieren, nachdem sie nun einmal da ist. Unser Projekt überschreitet den zunächst geplanten Rahmen einer gemeinsamen Aktivität für Kinder und alte Leute und wird zu einem Stadtteil-offenen Angebot. Es bekommt also eine Komponente generationsübergreifenden Lernens. Frau M. hilft bereitwillig Hans, der, wie immer, sich lieber von Erwachsenen helfen läßt, als sich selbst an etwas Neuem zu versuchen. Für mein Empfinden nimmt sie ihm ein wenig zuviel Arbeit ab, aber er läßt es gerne geschehen.

In dieser ersten Sitzung kommen Gespräche zwischen den Kindern und den älteren Leuten nur ansatzweise auf. Ich versuche, ein wenig Kommunikation zu stiften, indem ich Frau F. auf ihren englischen Namen anspreche. Sie erzählt, daß ihr Großvater Engländer gewesen sei und eine Spinnerei im Münsterland eingerichtet und geleitet habe. Auch ihr Vater sei in einer Spinnerei tätig gewesen. Ich frage Frau F., ob die Spinnerei noch im Familienbesitz sei, da ich bereits mit einem Besuch unserer Kinder in der Fabrik liebäugle. Es stellt sich jedoch heraus, daß ihre Vorfahren jeweils nur Geschäftsführer unter anderen Eigentümern waren. Frau M. ist erst kürzlich nach Münster gezogen und nutzt unser Töpferangebot offensichtlich als Freizeitbeschäftigung.

Alle bekommen bis zum Ende des Tages ein ansehnliches Produkt fertig, was ihre Motivation zur Weiterarbeit im Töpferkurs stützen wird. Dadurch, daß die Mitarbeiterin heute noch eine Menge Informationen zur Tonverarbeitung geben mußte, war die zunächst etwas zögernd anlaufende Kommunikation zwischen den Generationen nicht beklommend. Jeder hatte Grund genug, sich auf seine handwerkliche Tätigkeit zu konzentrieren. Zwischen den Kindern und den Gästen herrschte eine freundliche und sachliche Kooperation.“

Wir sehen der nächsten Stunde im Töpferkurs nach diesem Anfang erwartungsvoll entgegen. Es war eine schöne Übung in darstellender Kunst, und das gemeinsame Tun mit den

mehr oder weniger „alten“ Leuten erwies sich als überraschend zwanglos und unproblematisch. In der Projektsitzung am Abend dieses Tages wird beschlossen, zusätzlich zum Töpferkurs eine „Zeitleiste“ im Klassenzimmer einzuführen, die dazu dienen soll, zunächst die Geschichte unserer Kinder und dann diejenige der alten Leute zum Gegenstand von Gesprächen werden zu lassen.

Zwölfter Projekttag: 20. Mai

Die Enttäuschung folgt schon bei der nächsten Sitzung. Es ist zwar eine neue ältere Dame hinzugekommen, die aber nur ehrfürchtig zuschaut und sich trotz mehrfacher freundlicher Einladung nicht traut, selber mit dem Töpfern zu beginnen. Drei andere haben wieder abgesagt. Gerade die aktiven Alten, die ohnehin nur zu einer solchen Veranstaltung kommen, haben gleichzeitig so viele Bindungen, Termine und Verpflichtungen, daß sie eigentlich nicht mit der Regelmäßigkeit kommen können, wie das im Rahmen der Schule irgendwo nötig erscheint, wenn *für die Kinder* etwas dabei herauskommen soll. Der Arzt, die kranke Nachbarin, die Goldene Hochzeit einer Verwandten – die aktiven Alten scheinen ständig auf Achse zu sein. Sie haben sich ihr Leben so eingerichtet, daß kaum noch Zeit für unsere Kinder bleibt, nachdem ihre eigenen Kinder vermutlich kaum noch Zeit für die alten Leute haben. Wir beginnen uns zu fragen, ob es uns gelingen kann, den Teufelskreis der Isolation zwischen den Generationen mit einem Töpferkurs zu durchbrechen.

Dreizehnter Projekttag: 21. Mai

Am folgenden Schultag führt eine der Mitarbeiterinnen die Zeitleiste ein. Dazu zeigt sie zunächst mit dem Episkop den Kindern eine Reihe von alten Fotos. Es beginnt mit einem Baby-Bild von der Mitarbeiterin.

Auszug aus dem Protokoll der Wissenschaftlichen Begleitung: „Die Kinder sind gerührt und rufen einmütig: ‘süß!’ Die Mitarbeiterin erzählt, daß sie als Baby in Berlin gewohnt habe und von den Eltern mit zur Olympiade genommen worden sei. Die Kinder wissen teilweise nicht, was eine Olympiade ist, andere können es ihnen erklären. Es folgt ein Hochzeitsfoto aus der Familie der Mitarbeiterin. Sie macht die Kinder darauf aufmerksam, daß auf dem Foto keine jungen Leute zu sehen sind, weil diese im Kriege gewesen seien. Auch der Bräutigam ist in Marineuniform abgebildet. Die Kinder wollen viele Fragen stellen, aber die Mitarbeiterin macht schnell weiter und zeigt ein Bild von ihrer Einschulung. Eines der Kinder verwechselt die Haarschleife mit einer Schultüte, was der Mitarbeiterin Gelegenheit gibt, zu erzählen, daß es damals keine Schultüten gegeben habe, weil man im Krieg kein

Geld für Zuckerwaren hatte und sogar Zucker sehr schwierig zu bekommen war. Es folgt ein Foto von der Einschulung der Kinder der Mitarbeiterin. Sie weist auf die dünnen Arme hin, eine Folge der schlechten Ernährung in der Nachkriegszeit. Auch das Bild von ihrer ersten Schulklasse in der Wartburgschule ermuntert die Kinder zu vielen Fragen: 'Schrieb man damals mit Federn?' 'Gab es schon Bleistifte?' usw. Da es mit Rücksicht auf das Episkop für ein Klassengespräch im Zimmer zu dunkel ist, werden diese Impulse zunächst nicht weiter vertieft.

Statt dessen wechseln alle ins grüne Zimmer, wo die Mitarbeiterin über den Pinnwänden eine Zeitleiste montiert hat. 'Das ist ein Kalender rückwärts', erläutert sie den Kindern. Hans und Herbert lesen die Jahreszahlen ab und Herbert zeigt, in welchem Jahr er geboren ist. Dann zeigen die Erwachsenen jeweils ihre Geburtsjahre an der Zeitleiste und bleiben gleich davor stehen, so daß eine Rangfolge vom ältesten zum jüngsten Mitarbeiter entsteht.

Als nächstes verteilt die Mitarbeiterin ihre alten Fotos, die auf der Rückseite mit einer Jahresangabe versehen sind, auf dem Tisch. Die Kinder erhalten Arbeitskarten mit einem Ausschnitt der Zeitleiste und sollen die dazugehörenden Fotos herausfinden, auf die Arbeitskarte kleben und an die richtige Stelle unter der Zeitleiste aufhängen. Es entsteht ein ziemlicher Trubel, und die Kinder betrachten mit viel Interesse und großem Vergnügen die alten Fotos und kommen darüber ins Gespräch. Sie kennen noch nicht die hohen Zahlen im Zahlenraum bis 2000, lernen sie aber kennen, indem sie sich gegenseitig helfen, die miteinander korrespondierenden Jahreszahlen auf der Zeitleiste und auf den Arbeitskarten herauszufinden. Die Mitarbeiterin unterhält sich dabei mit einzelnen Kindern und erzählt ihnen weitere Details aus ihrer Kindheit. Ein Flüchtlingskind aus Vietnam fragt sie genau nach Krieg und Gefangenschaft aus — es kann eigene Erfahrungen dazu beibringen. Als alle Fotos an der Zeitleiste hängen, fordert die Mitarbeiterin die Kinder auf, demnächst selbst einmal Fotos mitzubringen und 'ihre' Geschichte an der Zeitleiste auszustellen."

Alle Erwachsenen haben anschließend den Eindruck, eine Sternstunde im Grundschulprojekt miterlebt zu haben. Das Verfahren, die Kinder über die Arbeitskarten an die Zeitleiste heranzuführen, erwies sich als methodisch äußerst geschickt, denn es motivierte die Kinder sehr und veranlaßte sie zu zahlreichen Gesprächen und Rückfragen. Die Zeit als Folge sowohl individuell als auch inter-individuell bedeutsamer Ereignisse wurde allen verdeutlicht, das Spektrum der angesprochenen Themen ließ eine Vielzahl weiterer Beschäftigungsmöglichkeiten sichtbar werden. Zugleich wurde mit dieser Verwirklichung thematischer Offenheit den Kindern ein Weg angeboten, im Sinne der gewünschten methodischen Öffnung des Unterrichts ihre eigene Geschichte in das Projekt einzubringen.

Fünfzehnter Projekttag: 23. Mai

Einen Tag später wird wieder an der Zeitleiste gearbeitet. Die Kinder sollen bei den Fotos aus der Kindheit der Lehrerin diejenigen herausuchen, die Situationen von allgemeiner historischer Bedeutung darstellen (z. B. der Kriegsanfang, das Kriegsende, die Gründung der Ganztagschule usw.) und sie von den Bildern mit ausschließlich privater Natur trennen. So müssen sie sich über die Geschichte unterhalten und schaffen zugleich an der Zeitleiste Platz für ihre eigenen Bilder, die sie über Pfingsten besorgen sollen.

Sechzehnter Projekttag: 27. Mai

Am Tag nach Pfingsten wird die Arbeit an der Zeitleiste wieder aufgenommen, indem eine andere Mitarbeiterin Fotos aus ihrem Leben mitbringt und mit den Kindern darüber spricht. Die Kinder erkennen, daß sie eine ganz andere Kindheit erfahren hat als die ältere Mitarbeiterin, und erkundigen sich ausgiebig nach ihren Lebensverhältnissen.

Am selben Tag diskutiert die Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck ausführlich den bisherigen Projektverlauf. Man kommt überein, daß die Arbeit an der Zeitleiste nur dann sinnvoll in einem Zusammenhang mit dem Projektthema gesehen werden kann, wenn sie, wie geplant, um den Lebenslauf alter Leute ergänzt wird und damit von den Mitarbeitern über die Kinder zu den alten Leuten zurückführt. Ansonsten mag sie allenfalls nützlich sein für das Anbahnen eines Zeitbegriffs bei den Kindern. Nachdem zum zweiten Mal überhaupt keine alten Leute mehr zum Töpferkurs gekommen sind, wollen die Mitarbeiter ihrerseits nicht aufgeben, sondern die Anstrengungen um Kontakte zu alten Leuten noch intensivieren: Der Besuch im Altersheim, das Mitfahren bei Essen-auf-Rädern, die Einladung von interessanten „rüstigen Alten“ sollen unbedingt noch in Angriff genommen werden.

Siebzehnter Projekttag: 28. Mai

An diesem Tag bringen die Kinder ihre Kindheitsfotos mit in die Schule. Man teilt sich in drei Gruppen auf, und die Kinder zeigen einander ihre Bilder und unterhalten sich darüber. Wie zu befürchten war, haben einige Kinder keine Fotos mitnehmen dürfen. Familienfotos gelten in einigen Familien als kleine Kostbarkeiten und werden sorgsam gehütet. Das führt bei einigen Kindern zu einer diskriminierenden

Situation. Die anderen haben viel zu berichten: von ihrem Kindergarten, von ihren Geschwistern, von ihrem Lieblingsspielzeug. Ein Junge erregt besondere Aufmerksamkeit, weil er ein Foto mitgebracht hat, wie er noch „in Mamas Bauch“ war — ein schöner Gesprächsanlaß für eine Abschweifung in die Sexualerziehung. Am Ende hängen die Kinder alle ihre Bilder mit der im Vergleich zu der der Mitarbeiter sichtlich kürzeren Zeitleiste im Klassenzimmer auf.

Am selben Tag scheitert der Versuch einer der Mitarbeiterinnen, durch das Vorlesen einer Geschichte („Die Zwillingshexen“ von Ursula Wölfel) über die Schwierigkeiten von Kindern und alten Leuten, miteinander in Kontakt zu kommen, weiter am Thema zu arbeiten. Die Kinder sind unruhig und unmotiviert. Trotz sorgfältiger Vorbereitung der Mitarbeiterin kommt kein Gespräch mehr zustande. Die Mitarbeiter erkennen, daß sie einen Projektzusammenhang auf der Inhaltsebene *für die Kinder* bislang nicht herzustellen vermocht haben. Wir haben viel Programm geboten, aber bei den Kindern nur in bescheidenem Maße Fragen und Interesse ausgelöst. Das Projekt ist nur im Kopf der Veranstalter ein Projekt „Kinder und alte Leute“!

Nachdem am folgenden Tag erneut keine alten Leute mehr zum Töpferkurs erscheinen, setzt sich die Mitarbeitergruppe zu einer abschließenden Beratung zusammen. Wir interpretieren das Fernbleiben der Alten und die Tatsache, daß es nicht gelungen ist, Beziehungen zwischen ihnen und unseren Kindern aufzubauen, als erschreckenden Beweis für die Isolation unserer Institutionen voneinander und der daraus folgenden Unfähigkeit der Generationen, noch etwas *zusammen* zu tun. Sicherlich hätte man taktisch noch mehr veranstalten können: eine erste Sitzung mit den Alten unter sich machen, bevor man sie mit den Kindern zusammenbringt; den Töpferkurs im Altersheim beginnen lassen (mit den Kindern dorthin gehen), um ihn in der Schule enden zu lassen (mit den Alten herübergehen). Man hätte eine Teilnehmergebühr erheben können, um den Alten das Gefühl zu geben, ein *Recht* auf Betreten der Schule zu haben, und damit mögliche Schwellenängste zu beseitigen. Man hätte den Kursus öffentlich ankündigen und damit gezielt solche Leute anwerben können, die nicht nur eine Beschäftigung, sondern tatsächlich einen Kursus, eine Unterweisung suchen und daher von sich aus ein Interesse an Kontinuität haben. Man hätte die Scheu, sich bei den Alten aufzudrängen, überwinden können und sie immer wieder persönlich einladen können. Man hätte sie schließlich in die Planung des Projektes

vollständiger einweihen und ihnen bewußt die Bedeutung, die sie *für uns* und *für das Projekt* haben sollten, erläutern und verdeutlichen müssen.

Aber: Wir *wollten* eigentlich den alten Leuten nicht taktisch entgegentreten! Wir hatten ihnen pädagogisch entgegentreten wollen, ihnen ein Angebot machen wollen, das sie nutzen und ausbauen können sollten, um einen Gewinn für sich selbst zu haben und nicht nur Objekt für uns zu sein. Und wir erlebten, daß unsere Angebote nicht genutzt wurden, daß es uns nach dem Singen im Altenclub ein zweites Mal nicht gelungen war, eine Begegnung der beiden Generationen herbeizuführen, die von den Kindern und den alten Leuten *selbst* als Bereicherung hätte empfunden werden können. Kinder und alte Leute *haben* in unserer Gesellschaft nichts mehr miteinander zu tun, und die räumliche Nähe eines Altersheimes zu einer Grundschule ist ein belangloser Zufall, der ein menschliches Miteinander noch lange nicht nahelegt.

In dieser Stimmung des Scheiterns kommen Zweifel hinsichtlich des Wertes der noch geplanten Aktivitäten auf. Der Vorschlag, die bisherigen Bemühungen nicht einfach fallenzulassen, sondern angesichts der schwierigen Situation das Altersheim wenigstens zu besichtigen, wenn wir es schon nicht mehr in eine pädagogisch wertvolle Kommunikation mit den Kindern einbinden können, also den Kindern wenigstens Anschauung zu bieten, wenn wir schon keinen handelnden Umgang zwischen Kindern und alten Leuten mehr zustandebringen, findet keine Mehrheit mehr. Wir sagen, daß wir das Altersheim nicht als Objekt für unseren Unterricht mißbrauchen wollen (obwohl es den Menschen dort ja nicht wehtun würde, wenn wir da mal durchlaufen); daß die bloße Anschauung keinen pädagogischen Wert habe (was sicher richtig ist, aber sie könnte ja *Anlaß* für Gespräche und Aktivitäten sein, die ihrerseits pädagogischen Wert erhalten könnten); daß die Zeit einfach zu knapp sei bis zu den Sommerferien (was auch richtig ist — nur: sind die Aktivitäten, die wir anstelle des Projektes noch bieten können, pädagogisch wertvoller?).

In Wahrheit sind wir erschöpft, entmutigt, und — eine Mitarbeiterin spricht es aus — auch ängstlich, uns selber mit der Thematik des Alterns so intensiv auseinanderzusetzen. Wir haben Angst vor der Konfrontation mit dem Altersheim, weil wir uns verantwortlich fühlen für die traurige Realität der alten Menschen in dieser Gesellschaft. Thema-

tische Offenheit scheitert hier an unseren eigenen Barrieren. Altwerden ist ein unerfreuliches Thema – wie können wir es den Kindern zumuten, wo wir es selbst nicht bewältigen? Die Mitarbeiter beschließen, bis zu den Sommerferien keine Aktivitäten im Projekt „Kinder und alte Leute“ mehr anzubieten.

Ein gescheitertes Projekt? Vielleicht – wenn man es unter der Prämisse betrachtet, daß wir einen thematisch, methodisch und institutionell offenen Unterricht entwickeln sollen. In dieser Hinsicht sind wir gescheitert, weil wir den Kindern die nötige Auseinandersetzung mit der Sinnfrage und Todesproblematik ersparen wollten, eine Tendenz, die schon in der ersten Planungssitzung sichtbar geworden war.

Vergeudete Zeit? Keine Minute! Wir haben erfahren, daß wir das nächste Mal radikaler vorgehen müssen, nämlich radikaler gegen uns selbst. Und den Kindern hat das, was dennoch gelaufen ist, Spaß gemacht und sicher ihr Repertoire vergrößert. Das Einkaufen, das Backen, der Zirkus, der Großelterntag, das Töpfern, die Lebensgeschichten der Kinder und Erzieher – das war nicht sinnlos, nur weil wir Größeres vorhatten! Das Scheitern bezieht sich also eher auf das methodische Vorgehen. Die Kommunikation zwischen Kindern und alten Leuten ist nicht kurzfristig und ohne Einbeziehung aller Betroffenen herstellbar. Es ist uns nicht gelungen, die Kinder zu einer echten Fragehaltung zu führen, weil wir sie nicht mit dem Leidensdruck konfrontiert haben, der mit dem Altwerden verbunden sein kann. Wir haben die Kinder ständig mit Angeboten gefüttert, das heißt, *für sie* geplant, anstatt *mit ihnen*. Und wir haben es versäumt, nach dem Großelterntag eine neue „konzentrierende Mitte“ zu finden, d. h. einen Handlungsbezug für die weitere Projektarbeit zu schaffen.

Es beruhigt uns die Feststellung, daß der Höhepunkt des Projekts, der Großelterntag, auch längerfristige Effekte hat: Die Großeltern kommen jetzt häufiger in die Schule, um ihre Enkel zu bringen oder abzuholen. Sie bleiben – beispielsweise in der Eingangsphase – auch etwas länger da und haben nicht das Gefühl, sich sofort wieder verdrücken zu müssen. Die Kontakte zwischen ihnen und den Kindern scheinen sich im Hinblick auf die Schule vertieft zu haben. Eine Großmutter hat Saatkartoffeln für das gleichzeitig laufende Pflanzenprojekt gestiftet und sich bereiterklärt, bei der Anlage des Schulgartens am neuen Gebäude zu helfen. Wir werden darauf zurückkommen.

4.4 Elternmitwirkung

Ganztagsschulen und andere Einrichtungen der ganztägigen Erziehung unterliegen leicht der Gefahr, den Charakter einer bloßen Kinderverwahranstalt zu erhalten, die zunächst vielleicht nur tendenziell, nach und nach dann aber fast ausschließlich solche Schüler anzieht, deren Eltern auf eine ganztägige Beaufsichtigung ihrer Kinder aus beruflichen oder persönlichen Gründen angewiesen sind. So wichtig die Existenz solcher Einrichtungen im Einzelfall ist, so groß ist die Gefahr einer Entlastung der Gesellschaft, familienfreundliche Einkommens- und Arbeitsstrukturen zu entwickeln, die auf den Zusammenhang von familialer, schulischer und außerschulischer Erziehung sowie auf die besondere Lage der Alleinerziehenden Rücksicht nehmen und diese nicht dazu zwingen, aus ökonomischen Gründen ganztägig auf den Kontakt zu ihren Kindern zu verzichten. Es ist bezeichnend, daß die Einrichtung von Ganztagsschulen in der Bundesrepublik regelmäßig mit den vermeintlichen Erfordernissen der Berufswelt legitimiert wird, nirgendwo jedoch die Veränderung von Arbeitsplatzstrukturen zur bewußten Vermeidung pädagogischer Zwangssituationen der Arbeitnehmer betrieben wird. (Ein Beispiel für solche Veränderungen wäre die Einführung von Teilzeitarbeit auch für Väter; verschiedene Modelle des „job-sharing“ und die weitere Verbreitung der gleitenden Arbeitszeit warten gleichfalls auf Realisierung.)

Der Gefahr, die Gesellschaft von ihrer pädagogischen Verantwortung zu entlasten, kann das Grundschulprojekt nur sehr begrenzt entgehen. Der Gefahr, die Eltern von der Erziehung ihrer Kinder zu entlasten, versucht das Grundschulprojekt jedoch durch betonte Einbeziehung der Eltern in das unterrichtliche Geschehen wie in die innerschulischen Entscheidungsprozesse vorzubeugen. Das Grundschulprojekt Gievenbeck will gemäß seiner Konzeption den Eltern die Kinder nicht einfach abnehmen, sondern umgekehrt den Eltern so weit als möglich „einen erzieherischen Umgang mit ihren Kindern auch in der Schule“ ermöglichen.

Institutionelle Öffnung der Schule heißt also immer auch: Öffnung der Schule für die Eltern. Wie die Kinder und Mitarbeiter, sollen auch die Eltern die Möglichkeit haben, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu dieser Institution zu entwickeln. Die in den einschlägigen Bestimmungen, zum Beispiel dem Schulmitwirkungsgesetz, vorgesehene Repräsentanz gewählter Vertreter in den offiziellen Gremien ist dabei nur ein

Mittel von vielen und muß durch eine Menge informeller Kontakte und Mitwirkungsmöglichkeiten ergänzt werden. Solche Kontakte beginnen im Grundschulprojekt lange vor der Einschulung und basieren auf gezielten Überlegungen zu einer Intensivierung der Beziehungen zwischen den Eltern und den in der Schule tätigen Mitarbeitern.

Eine Voraussetzung für die Einbeziehung der Eltern ist der Abbau der überkommenen distanzierten Lehrerrolle, die es Eltern aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten schwer macht, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren und die Überlegungen der Pädagogen und deren Interpretation pädagogischer Prozesse zu verstehen. Die Mitarbeiter des Grundschulprojekts versuchen zu diesem Zweck, die Eltern in möglichst vielen und möglichst informellen Gesprächen an den pädagogischen Prozessen im Klassenzimmer wirklich teilhaben zu lassen.

Dazu gehört es, die Eltern in ihrer jeweiligen Lebenssituation begreifen und verstehen zu lernen, und dies auch bzw. gerade dann, wenn diese Situation den Normen und Wünschen der Schule zu widersprechen scheint. Man darf sich die Eltern, mit denen man zusammenarbeiten möchte, genauso wenig aussuchen wollen, wie die Kinder, die man unterrichtet, wenn man nicht jeglichen Anspruches auf sein berufliches Selbstverständnis als Pädagoge verlustig gehen will. Das mag im Einzelfall anstrengend sein, ist jedoch unumgänglicher Bestandteil einer Konzeption der Öffnung der Schule gerade in Gebieten mit so heterogener Sozialstruktur wie Gievenbeck.

Der Abbau sozialer und affektiver Distanz zwischen Schule und Elternhaus muß auf verschiedenen Ebenen stattfinden, wobei es in erster Linie darum geht, die Eltern nicht bloß zu informieren, sondern ihnen Bereiche wirklicher Mitverantwortung für das Geschehen in der Schule zuzubilligen.

Die einzelnen Schritte sind schnell aufgezählt, ihre Realisierung ist viel komplizierter und erfolgte niemals als lineare Verwirklichung abstrakter Planungsüberlegungen, sondern stets im gemeinsamen Dialog über Fragen von gemeinsamem Interesse!

Abstrakt lauten diese Schritte:

— Information: Planungen offenlegen, Ziele und Absichten erläutern, zur Mitarbeit motivieren, an Probleme anknüpfen und Problembewußtsein schaffen;

- eine Arbeitsbasis schaffen: informieren, kooperieren, Arbeit organisieren und delegieren, in einen gemeinsamen Erfahrungsaustausch eintreten;
- Feedback: die gemeinsame Arbeit überprüfen, nichtbeteiligte Eltern informieren, zur Kritik ermuntern;
- intensivieren: anhand neuer Erfahrungen und Rückmeldungen der Eltern mit diesen gemeinsam weitere Schritte einleiten.

Konkret hießen diese Schritte: Information der Eltern und Einbeziehung in die Vorbereitungsarbeiten für den Praxisbetrieb schon vor Beginn des Schuljahres, permanente Öffnung des Klassenzimmers für Elternhospitation und Elternmitarbeit im Unterricht, überdurchschnittlich häufige Elternabende, intensive Elternberatung, gemeinsame Feste und ständige informelle Kontakte.

Elternhospitationen

Nach dem ersten Schultag wurde die Klasse zunächst für mehrere Wochen für die Eltern „geschlossen“, um den Kindern Gelegenheit zu geben, sich in Ruhe an die neue Umgebung zu gewöhnen und zunächst einmal feste Beziehungen zu den hauptamtlichen Bezugspersonen aufzubauen. Nachdem diese Prozesse einen ersten Abschluß gefunden hatten, wurde dann am Elterninformationsbrett in der Elternecke eine Liste ausgehängt, in die sich pro Tag zwei Eltern für Hospitationen in der Klasse eintragen konnten. Es war beabsichtigt, möglichst allen Eltern Hospitationen zu ermöglichen, um ihnen die Arbeitsweisen des Grundschulprojektes durch eigene Anschauungen zu verdeutlichen.

Von diesem Angebot machten im ersten Jahr insgesamt zehn Eltern Gebrauch, davon mehrere häufiger. Diese in den Augen der Mitarbeiter eher enttäuschende Zahl war sicher nicht auf mangelnde Einladungen seitens des Teams oder mangelndes Interesse seitens der Eltern zurückzuführen, sondern resultierte eher aus der hohen Anzahl von Eltern, die ihr Kind *auch* aus beruflichen Gründen im Grundschulprojekt angemeldet hatten. So spiegelt die geringe Inanspruchnahme der Hospitationsmöglichkeit im Unterricht jenen Teufelskreis wieder, der darin besteht, daß gerade die Angehörigen der unteren Einkommensschichten, die am schwierigsten Kontakte zur Institution Schule finden, in Arbeitsverhältnisse eingespannt sind, die ihnen kaum Zeiten zur freien Disposition gewähren und zugleich mit geringerem Urlaubsanspruch verbunden sind, der es ihnen schwer macht,

einen Tag freizunehmen, um ihn mit ihrem Kind in der Schule zu verbringen.

Um auch diesen Eltern die Schule zu öffnen, überprüft die Wissenschaftliche Begleitung zur Zeit die Möglichkeiten für ein Projekt „Bildungsurlaub in der Schule“, das es erlauben würde, den Rechtsanspruch der Eltern auf Bildungsurlaub für eine Hospitationswoche in der Schule zu nutzen. Allerdings ist dieser Bildungsurlaub nach dem Weiterbildungsgesetz an förmliche Kurse in dafür anerkannten Institutionen gebunden. Es ist noch unklar, ob dem pädagogischen Umgang mit Kindern in der Schule und dem damit beabsichtigten Gedankenaustausch mit den Lehrern und Erziehern ein bildender Wert im Sinne dieses Gesetzes zuerkannt werden wird.

Die Hospitationen im Unterricht stellten eine willkommene Ergänzung zu der Aufklärungsarbeit an den Elternabenden dar und trugen dazu bei, Mißverständnisse auszuräumen und Ängste abzubauen — vorausgesetzt, die Mitarbeiter hatten genügend Zeit, sich vor und nach der Hospitation mit den Eltern zusammzusetzen und über ihre Eindrücke zu unterhalten. Es wurde sowohl von den Eltern als auch von den Mitarbeitern als ausgesprochen unglücklich empfunden, wenn diese Zeit im Einzelfall einmal fehlte. Die gemeinsame Nachbesprechung sollte daher im Prinzip Grundvoraussetzung für die Durchführung einer Hospitation sein, vor allem, wenn ein Vater oder eine Mutter das erste Mal in die Klasse kommt und seit der eigenen Kindheit keine Grundschule mehr von innen gesehen hat. Nach solchen Hospitationen unterstützten die Eltern die Mitarbeiter in der Regel um so intensiver und trugen auf den Elternabenden dazu bei, Bedenken von Eltern, die keine Gelegenheit zu einer Hospitation gefunden hatten, zu zerstreuen.

Für die Kinder stellten die hospitierenden Eltern in der Regel nach kürzester Eingewöhnungszeit eine zusätzliche Bezugsperson dar, die man um Hilfe bitten konnte und die persönliche Zuwendung bot. Der verständliche Wunsch des jeweils betroffenen Kindes, „seinen Vater“ oder „seine Mutter“ ganz für sich allein zu haben, geriet meist nach wenigen Minuten in Vergessenheit, wenn die Eltern diesem Verlangen nicht einfach nachgaben, sondern sich ihrerseits bewußt auch anderen Kindern zuwandten. In den wenigen Fällen, wo einzelne Eltern die Hospitationsmöglichkeit dazu nutzten, ihre eigenen Kinder zu verstärkter Mitarbeit anzustacheln, konnten sie in einem kurzen Gespräch schnell davon

überzeugt werden, daß diese Aufgabe in der Schule den hauptamtlichen Kräften vorbehalten bleiben müsse.

Elternmitarbeit

Zwar bereitete es vielen Eltern Schwierigkeiten, einen ganzen Vor- oder Nachmittag in der Schule zu verbringen, doch konnten erfreulich viele von ihnen die Möglichkeit wahrnehmen, bei einzelnen Aktivitäten mitzuwirken oder im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften sogar kleinere Gruppen zu betreuen. So übernahmen zwei Mütter das ganze Jahr über je eine Flöten- und eine Gesangs- und Instrumentalgruppe, eine weitere Mutter half regelmäßig in den Turnstunden mit, ein Vater half der hauptamtlichen Mitarbeiterin beim Schwimmunterricht und ging mit den Kindern ins Wasser. Eine Mutter übernahm regelmäßig an einem Wochentag das Vorlesen in der Ruhezeit nach dem Mittagessen, mehrere Mütter begleiteten die Kinder bei Ausflügen, häufig waren Eltern in den musischen Arbeitsgemeinschaften zugegen und halfen beim Basteln oder Werken oder wirkten im Rahmen des Projektunterrichts mit. Viele halfen bei der Lösung organisatorischer Probleme.

Solche Eltern, deren berufliche Verpflichtungen es nicht zuließen, während der Schulzeit am Schulbetrieb teilzunehmen, konnten durch Übernahme technischer Arbeiten einen Beitrag zum Gesamtgeschehen liefern und Dinge einbringen, bei denen sie sich teilweise sicherer fühlten als vielleicht bei der Übernahme einer ganzen Arbeitsgruppe. Auch wenn es sich dabei nicht immer um „große Dinge“ handelt, haben sie doch nicht unerhebliche Bedeutung für den Alltag in der Schule und stellen die hauptamtlichen Mitarbeiter für andere Aufgaben frei. Hier eine Auswahl von Beispielen aus dem ersten Praxisjahr:

- Regale anbringen,
- eine Werkzeugwand anfertigen,
- beim Einräumen und Umzug helfen,
- Kissen nähen,
- Verkleidungssachen waschen und reparieren,
- Puppenhaus mit Licht versorgen,
- Holz und andere Materialien besorgen,
- Filme entwickeln,
- einen Tageskalender herstellen,
- Buchstabenkarten für den Schreibunterricht anfertigen,
- den Tag der Offenen Tür im Kindergarten vorbereiten und durchführen helfen usw.

Die Vielfalt der Möglichkeiten erlaubte es hier allen Eltern, unabhängig von sozialen Barrieren, tätig zu werden und bot ihnen so Identifikationsmöglichkeiten mit der Schule. In dieser Hinsicht kann das Grundschulprojekt eindeutige Erfolge verbuchen.

Ferner ist im Rahmen von Elternmitarbeit anzumerken, daß, wie in der Konzeption vorgesehen, auch technisch-administratives Personal aus der Elternschaft gewonnen wurde. So hat eine Mutter, die den Küchendienst übernahm, dadurch zugleich ihrer Tochter, die einige Anfangsschwierigkeiten hatte, das Einleben in der Schule erheblich erleichtert. Auch die zweite Mitarbeiterin in der Küche soll aus der Elternschaft rekrutiert werden, eine ausgesprochen glückliche Regelung, da die persönlichen Bindungen zwischen dem Küchenpersonal und den Kindern eine reibungslose Integration des Essens in das gesamte pädagogische Geschehen sicherstellen.

Elternabende

Ein Kernstück der Elternmitwirkung waren die Elternabende. Sie dienten anfangs hauptsächlich der Information und weniger pädagogischen Grundsatzdiskussionen. Aus diesem Grund ist es uns nur an zwei Abenden gelungen, eine andere Organisationsform als das Plenum zu finden, beispielsweise Gruppendiskussionen, in denen auch weniger redegewandte oder befangene Eltern mehr Gelegenheit hatten, zu Wort zu kommen. Diese beiden Ausnahmen waren ein Abend, an dem wir mit den Eltern für die Kinder Musikinstrumente gebastelt haben, und ein anderer, bei dem Probleme des Fernsehkonsums und der Fernsehgewohnheiten der Kinder in Kleingruppen besprochen wurden.

In den 40 Schulwochen fanden insgesamt 15 Elternabende und 6 Stammtische statt. Nur am ersten Elternabend waren Eltern aller Kinder gekommen, bei den folgenden Veranstaltungen waren durchschnittlich stets von zwei Dritteln der Kinder Eltern anwesend – angesichts der Häufigkeit der Abende ein schöner Erfolg. Der Bastelabend und der Elternabend zur Sexualerziehung waren mit nur 12 Eltern am schlechtesten besucht. Zwei Kinder waren nur am ersten Elternabend vertreten, ihre Eltern kamen auch zu keinem der Feste; in diesen beiden Fällen war es nicht gelungen, genügend Interesse zu wecken und Schwellenängste abzubauen.

Zunächst fanden die Elternabende wegen des großen Infor-

mationsbedürfnisses der Eltern alle zwei Wochen statt. Nach dem vierten Elternabend beschlossen die Eltern, sich nur noch alle vier Wochen in der Schule, sonst in den 14 Tagen dazwischen nach Bedarf informell zum Stammtisch in einer Kneipe zu treffen. Die Stammtischabende wurden hauptsächlich von dem Akademikerdrittel besucht, entsprechend waren die Themen und die Sprache. Als die Stammtische Merkmale der Cliquenbildung annahmen und auch über Eltern gesprochen wurde, die nicht anwesend waren, brachten die Mitarbeiter das Problem auf die Tagesordnung des nächsten Elternabends. Dort wurde der Beschluß gefaßt, die Elternstammtische einzustellen.

An insgesamt 9 der 15 Elternabende wurden die Eltern über Unterrichtsinhalte und -methoden informiert. Trotzdem waren einige Eltern am Ende des Jahres mit dem Ausmaß der Information nicht zufrieden. Es liegt allerdings die Vermutung nahe, daß das Bedürfnis nach verstärkter Information sich vor allem auf die weitere Entwicklung des Grundschulprojekts auf kommunaler Ebene bezog. In dem Bemühen, das Grundschulprojekt nach Möglichkeit aus parteipolitischen Auseinandersetzungen herauszuhalten, hatten sich die Mitarbeiter in dieser Hinsicht betont zurückgehalten, um nicht den Eindruck zu erwecken, sie wollten über die Eltern Druck auf die Entscheidungsträger ausüben. Manche Eltern fühlten sich dadurch ihrerseits eher um Eingriffsmöglichkeiten geprellt, denn von Mitverantwortung entlastet.

Themen der Elternabende waren außer der Information zum Lernprozeß der Kinder und zur Entwicklung des Grundschulprojektes unter anderem die Zusammenarbeit mit der Parallelklasse, die Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung, die Zusammenarbeit mit den Kindergärten, das Fernsehen, die Aufnahme von Praktikantinnen, Filmarbeiten in der Schule, Sexualerziehung, die Diskussion eines Fernsehfilms zum Thema „Soll Schule erziehen?“, die Gründung eines Fördervereins und natürlich die Vorbereitung von Festen.

Elternberatung

Die Elternberatung nahm im ersten Praxisjahr relativ breiten Raum ein und wurde teils in informellen Gesprächen, teils als gezielte Beratung im Anschluß an Fallstudien über einzelne Kinder (vgl. Abschnitt 4.5) durchgeführt. Informelle Beratung fand fast täglich „zwischen Tür und Angel“ statt, wenn die Eltern ihre Kinder holten oder brachten und – durch die offene Tür des Klassenzimmers verleitet – noch

ein Viertelstündchen dablieben, mit den Kindern ein wenig spielten oder sich interessiert die Produkte des Tages anschauten. Die Elternecke am Kopfende des Flures trug ebenfalls dazu bei, daß die Eltern sich gerne in der Schule aufhielten und es zu häufigen Gesprächen mit den Mitarbeitern oder auch anderen Eltern kam.

So sehr diese Kontakte gewünscht und gepflegt werden, weil in ihnen die Kluft zwischen schulischer und familialer Erziehung vermindert und die Trennung zwischen Schul- und Sozialpädagogik aufgehoben werden kann, so schwierig war es manchmal, diese Gespräche abubrechen und sich allein denen zuzuwenden, die einen ersten Anspruch auf die Mitarbeiter hatten: die Kinder. Der persönliche Umgangston, der zwischen den Eltern und dem Personal entstand, ließ es nicht immer zu, die Eltern auf die Sprechstunden zu verweisen, in denen die Mitarbeiter mehr Zeit und Ruhe gehabt hätten als etwa in der Eingangsphase mit den Kindern um sich herum.

Wie in vielen anderen Situationen wird es auch hier keine simple Alternative geben, sondern das Fingerspitzengefühl der Mitarbeiter immer wieder herausgefordert sein. Eine Mutter, die Probleme mit dem Sorgerecht hat, oder ein Vater, der in ständiger Furcht lebt, sein Kind würde zu Hause zu aufsässig und werde in der Schule nicht genug lernen, lassen sich anständigerweise nicht abschieben, wenn man nicht die überkommene Trennung spezialisierter Beratungsinstitutionen wiederaufleben lassen und die Eltern für aktive Mitarbeit in der Schule verlieren will. Gerade in den Fällen, in denen die Kinder unterschiedliche Erziehungsstile verkraften müssen und sich gegen allzu fürsorgliche Beaufsichtigung im Elternhaus wehren, sind solche permanenten Gespräche zwischen Tür und Angel ungeheuer wichtig und im übrigen viel wirkungsvoller als einmalige Besuche im Elternhaus.

Tatsächlich gelang es mit der Zeit, in den meisten Fällen die genannten Ängste weitgehend abzubauen. Sie beruhten im übrigen fast immer auf der Schwierigkeit der Eltern, nicht genau zu wissen, wie sich die Lernleistungen ihrer Kinder im Vergleich zu Nachbarkindern aus Halbtagschulen entwickelten. Dabei gingen sie von der falschen Voraussetzung aus, daß die Halbtagschule heute noch im Gleichschritt vorangehe, und vergaßen, daß es sinnlos ist, Kinder untereinander zu vergleichen, anstatt sie an dem zu messen, was sie ihrer persönlichen Konstitution zufolge zu leisten in

der Lage sind. Zukünftige Klassen im Grundschulprojekt werden es in dieser Beziehung einfacher haben, weil nach Abschluß des ersten Schuljahres die Gewißheit entstand, daß gerade die ungewöhnlichen Arbeitsstrukturen und der große Anteil offener Phasen für die Lernprozesse der Kinder wesentlich waren.

Die enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wurde ferner dadurch gefördert, daß — wie im Schulmitwirkungsgesetz vorgesehen — zwei gewählte Elternvertreter an den wöchentlichen Klassenkonferenzen teilnahmen. Dadurch wurde sichergestellt, daß das schulische Geschehen trotz der ungewöhnlichen Unterrichtsstrukturen für die Eltern immer einsichtig und nachvollziehbar blieb. Umgekehrt konnten die Eltern den Mitarbeitern wichtige Rückmeldungen über die Wirkung einzelner Maßnahmen oder Unterrichtsangebote auf die Kinder geben, so daß hier — wie in den informellen Gesprächen — ein Forum permanenter Erziehungsberatung der Pädagogen durch die Eltern wie der Eltern durch die Mitarbeiter entstand. Zukünftige Klassen im Grundschulprojekt Gievenbeck werden gehalten sein, das dabei entstandene enge Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und den Mitarbeitern nicht zu unterbieten.

Dieses Vertrauen zwischen Eltern und Mitarbeitern war zugleich die Basis für ausführlichere Beratungsgespräche im Rahmen von Hausbesuchen. Es war eigentlich vorgesehen, bei allen Elternhäusern Besuche zu machen, um die konkreten Lebensbedingungen der Kinder genauer einschätzen und ihnen dadurch mit mehr Verständnis begegnen zu können. Dieses Vorhaben konnte aus Zeitmangel nicht realisiert werden. Wir haben bei den Hausbesuchen vor allem diejenigen Eltern ausgespart, die ohnehin sehr häufig in der Schule waren, es sei denn, sie oder wir wünschten eine besondere Aussprache. Wo sich bei einzelnen Kindern größere Probleme zeigten, erwies es sich meist recht schnell, daß diese in der Regel auch die Privatsphäre der Familie betrafen und langfristige Lösungen nur erhofft werden durften, wo es gelang, auch hierüber in ein vertrauensvolles Gespräch einzutreten. Das gelang in vielen Fällen, jedoch nicht in allen.

Schließlich wurde im Rahmen der Elternberatung versucht, Kindern, deren Eltern aus Münster wegzogen, bei der Umschulung zu helfen, indem die Mitarbeiter mit den Kindern sprachen und die neuen Schulbücher mit diesen und mit den Eltern durchgingen, sobald sie bekannt waren. Es wurden ausführliche Gespräche mit den Eltern geführt, wie der Um-

zug selber für das Kind möglichst schmerzlos vollzogen werden könnte, und in einem Brief an die neue Lehrerin wurden die Arbeitsweisen des Grundschulprojekts erläutert und Anregungen gegeben, die es dem Kind erleichtern sollten, schnell Kontakte zu der neuen Lehrerin aufzubauen.

Feste, Feierlichkeiten, informelle Kontakte der Eltern

Höhepunkte der Elternmitwirkung waren die drei Eltern-Kind-Feste, die im Laufe des Jahres gefeiert wurden und gemeinsam von den Kindern, Eltern und Mitarbeitern vorbereitet wurden. Das erste Fest fand gleich zu Beginn des Schuljahres statt, um das wechselseitige Kennenlernen zu erleichtern. Ein Ausflug zu einem Kotten auf dem Lande sorgte für einen entsprechend lockeren und ungezwungenen Rahmen. An der Weihnachtsfeier waren Eltern ebenso beteiligt wie beim großen Schuljahrsabschlußfest, bei dem der von den Kindern selbst gemauerte Grill zum ersten und zum letzten Mal benutzt wurde. Das Bauwerk war so massiv geraten, daß es nicht zum neuen Standort für das Grundschulprojekt mitgenommen werden konnte.

Die intensive und vielfältige Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem Team wie auch zwischen den Eltern untereinander hat im Laufe der Zeit ein Netz von Beziehungen gestiftet, die über den Rahmen der bloßen Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule im Sinne der Richtlinien erheblich hinausgehen und den Charakter von Freundschafts- und Nachbarschaftskontakten annahmen. Eltern, die sich vorher nicht gekannt hatten, halfen sich gegenseitig beim Umzug, besuchten sich im Krankheitsfall und tauschten eine Telefonliste von solchen Eltern aus, die kurzfristig einzuspringen bereit waren und sich wechselseitig die Kinder abnahmen, wenn persönliche oder berufliche Gründe dies einmal erforderlich machten. Es wurde zur Regel, daß die Kinder gelegentlich auch über Nacht bei ihren Kameraden bleiben durften, so daß Freundschaften auch nach dem achtstündigen Schultag aufrechterhalten werden konnten.

Wenn es gelingt, ein solches Beziehungsnetz auch in den folgenden Klassen aufzubauen und durch jahrgangsübergreifende Aktivitäten auf die gesamte Schule auszudehnen, kann das Grundschulprojekt einen kleinen Beitrag zur Verbesserung der sozialen Infrastruktur des Stadtteils leisten, die von der Stadt auch durch die Einrichtungen der außerschulischen Jugend- und Freizeitarbeit gefördert werden soll und den Bedarf nach therapeutischen Hilfen in dem Maße gering

hält, in dem sie Nachbarschaftsbeziehungen und Nachbarschaftshilfe intensiviert. (Unter dem Aspekt der Stadtteilorientierung einer Schule stellt ein Wohnsitz im Stadtteil eine große Hilfe dar. Auswärtige Mitarbeiter sind da in mancherlei Hinsicht benachteiligt, da sie Strukturen und Probleme des Stadtteils doch nicht so hautnah erleben wie die Einwohner.)

Das Grundschulprojekt Gievenbeck kann diesen Beitrag zur Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit allerdings nur leisten, wenn die enge Zusammenarbeit mit den Eltern nicht mit Argwohn betrachtet und deren Mitarbeit nicht auf die Fälle beschränkt wird, die das Schulmitwirkungsgesetz, das Stadtteilbezüge unberücksichtigt läßt, allein vorsieht. Die Eltern des ersten Jahrganges erkannten im übrigen das ihnen von der Schule entgegengebrachte Vertrauen mit der Gründung eines Fördervereins an, der der Schule bei der Anschaffung solcher Dinge und Materialien behilflich sein will, für die es im öffentlichen Haushalt keine Titel gibt.

4.5 Einzelfallhilfe

Als Grundlage für gezielte erzieherische Maßnahmen und für eine fundierte Elternberatung wurden über einige Schüler spezielle Einzelfallstudien angefertigt. Zu diesem Zweck wurden sämtliche Beobachtungsprotokolle der Wissenschaftlichen Begleitung über das betreffende Kind zusammengestellt und von einer der Lehrerinnen oder der sozialpädagogischen Mitarbeiterin ein umfassendes Gutachten über den Schüler geschrieben. Dann wurde ein Termin am Wochenende vereinbart, und die Mitarbeiter setzten sich einen Vormittag lang zusammen, um ausschließlich über ein oder zwei Kinder zu sprechen, die besonders aufgefallen waren. Dabei handelte es sich durchweg um Kinder mit Kontaktschwierigkeiten und Lernproblemen, in einigen Fällen auch um weiterreichende Probleme, die zwischen dem Kind und seinem Elternhaus bestanden und bis in den Schulalltag durchschlugen.

In keinem Fall wurden „Disziplinschwierigkeiten“ mit einzelnen Kindern zum Gegenstand einer Fallstudie gemacht oder die Lösung für Probleme im Bereich des kognitiven oder sozialen Verhaltens in simpler Disziplinierung des betroffenen Kindes gesucht. Statt dessen wurde versucht, *an die Ursachen der Probleme heranzukommen und Situationen zu finden, die dem Kind ein anderes Verhalten ermöglichen könnten*. Ebenso nahmen die Mitarbeiter die Einzelfallstu-

dien auch zum Anlaß, ihr eigenes Verhalten in bezug auf das Kind zu überdenken oder in einem Elterngespräch Einfluß auf das Verhalten der Eltern zu gewinnen.

Gerade in der Einzelfallbetreuung erwies sich die herkömmliche Trennung von Schulpädagogik und sozialpädagogischer Intervention als nicht länger existent. Es gab ein Problem und es galt, eine Lösung zu finden. Sie mußte von allen getragen und von allen verantwortet werden, wenn dem Kind geholfen werden sollte. Unterschiedliche Ausbildungsgänge der Mitarbeiter bewirkten eine hilfreiche Vermehrung der Perspektiven bei der Fallinterpretation, aber sie begründeten keine Reservate professioneller Kompetenzen und erlaubten niemandem, Verantwortlichkeiten abzuschieben.

Beispiele solcher Fallstudien über einzelne Kinder können hier mit Rücksicht auf den gebotenen Persönlichkeitsschutz nicht wiedergegeben werden. In manchen Fällen hielten es die Mitarbeiter für angebracht, zusätzliche Experten, zum Beispiel die Sprachheilschule, die Familienfürsorgerin oder die Schulpsychologische Beratungsstelle hinzuzuziehen. Insgesamt sind sich die Mitarbeiter darüber einig, daß mindestens sechs der 26 Kinder des ersten Jahrgangs in einer Schule mit herkömmlichen Strukturen und ohne die intensive Einzelfallberatung größte Schwierigkeiten gehabt hätten. Die Chancen, ein frühzeitiges Scheitern dieser Kinder in der Schule abzuwenden, waren im Grundschulprojekt sicher erheblich größer als unter den Bedingungen der Regelschule.

4.6 Stadtteilarbeit

Die in Abschnitt 2.2 erläuterte Ziel- und Aufgabenperspektive für das Grundschulprojekt Gievenbeck betont das Prinzip, die Trennung zwischen inhaltsorientierter Schulpädagogik einerseits und beziehungsorientierter Sozialpädagogik andererseits zu überwinden und damit der zweiten Zielperspektive, einer stärkeren Verknüpfung zwischen den inner- und außerschulischen Erfahrungen der Kinder, näherzukommen. Neben der Elternmitwirkung werden zu diesem Zwecke verschiedene Formen der Stadtteilarbeit aufgegriffen und von den Mitarbeitern des Grundschulprojektes zu realisieren versucht. Institutionelle Öffnung der Schule heißt hier: Öffnung der Schule für Stadtteilaktivitäten wie auch Öffnung des Stadtteils für schulisch angeleitete Lernprozesse.

Da das Grundschulprojekt in erster Linie eine Schule ist — noch dazu für recht kleine Kinder —, muß sich Stadtteil-

arbeit zunächst immer auf den Erfahrungs- und Erlebenskontext ihrer Kinder beziehen (für die außerschulische Jugendarbeit errichtet die Stadt zur Zeit ein großes Jugend- und Freizeitzentrum im Stadtteil). Nur in dem Maße, in dem den Kindern Schule und Stadtteil vertraut werden, kann die Schule ihrerseits schulfremde Aktivitäten aufnehmen und Dienstleistungen für den Stadtteil erbringen.

Aktivitäten im engeren Erfahrungsfeld der Kinder

Unter sozialpädagogischem Aspekt besteht die Aufgabe des pädagogischen Personals – Lehrern wie Erziehern! – zunächst überwiegend darin, den Kindern zu helfen, in ihrem neuen Lernraum Schule heimisch zu werden und Verbindungen zum Stadtteil, die bei der Einschulung bereits bestanden, aufrechtzuerhalten. Die Aufgaben im einzelnen lauten:

- Kontakte in der Klassengemeinschaft fördern und aufbauen durch Spiele, Gruppenarbeiten, Vorbereitung gemeinsamer Veranstaltungen und die vielfältigen Aktivitäten des Zusammenlebens im Ganztagsbetrieb, vom morgendlichen Kreisgespräch über das gemeinsame Essen bis zu Problemen des Aufräumens in der Klasse.

- Kontakte zu anderen Kindern, beispielsweise aus dem Kindergarten, aufrechterhalten durch Besuche im Kindergarten und Besuche bei den Kindern. Eine sehr beliebte Veranstaltung im Grundschulprojekt ist auch der „Geschwister-tag“, an dem die Kinder regelmäßig ihre Geschwister zu einer gemeinsamen Spielstunde mitbringen können. Nach und nach dehnt sich diese Praxis auch auf die Freunde derjenigen Schüler aus, die keine eigenen Geschwister haben.

- Erkundung und Eroberung des Stadtteils durch Rundgänge, Wanderungen, Begehung des Schulweges, Herstellung von Stadtteilspielen (vgl. die Schilderung des „Schulwegprojektes“ in Abschnitt 4.3.2). Hierbei werden nicht nur für Kinder bedeutsame Orte angesteuert – die Spielplätze, der Kaugummiautomat, der Standort für das Spielmobil des Jugendamtes – sondern gleichzeitig Infrastruktureinrichtungen des Stadtteils – die Post, der Supermarkt usw. – mit einbezogen. Stadtteilerkundungen sind nebenbei stets angewandte Verkehrserziehung, indem das richtige Verhalten im Straßenverkehr in der realen Situation vor Ort eingeübt und praktiziert werden kann.

- Herstellung eines Netzes kommunikativer Beziehungen zum Elternhaus (vgl. den Bericht über die Elternmitwirkung).

- Passive Teilnahme und aktive Beteiligung an Stadtteilfesten.

— Weitergabe von Informationen und Verhaltensweisen an den nächsten Schülerjahrgang durch Beteiligung an den Einschulungsfeierlichkeiten (Bildung von Patenschaften etc., vgl. die Schilderung des Projekts „Schulanfang“ in Abschnitt 4.3.1) und jahrgangsübergreifende Aktivitäten schon bald nach der Einschulung des nächsten Jahrgangs.

Herstellung von Außenbeziehungen

Die Möglichkeiten der Außenorientierung wachsen mit zunehmendem Alter der Kinder. Der Geschwistertag war ein erster Schritt, er kann durch Spiel- und Sportnachmittage erweitert werden, die auch „den Freunden der Freunde“ offenstehen. Es ist eine halböffentliche Bücherstunde denkbar, bei der in Zusammenarbeit mit der Stadtbücherei der Ruheraum des Grundschulprojekts auch für schulfremde Kinder zu bestimmten Zeiten geöffnet werden kann. Es sind eine gemeinsame Theatergruppe von Kindern und Lehrern oder eine gemeinsame Sportgruppe von Eltern und Mitarbeitern denkbar, die auch für Fremde und Bekannte geöffnet werden können. Der Kreis der Teilnehmer an gemeinsamen Buchbesprechungen in der Schule kann um Freunde und andere interessierte Kinder erweitert werden. Auch die eine oder andere musische Arbeitsgemeinschaft kann in diesem Sinne eine „halböffentliche“ Veranstaltung sein. So hat schon im ersten Jahr auch eine ältere Schülerin des Halbtagszuges am Flötenkurs des Ganztagszuges teilgenommen. Allerdings wird davon ausgegangen, daß Veranstaltungen, die für jedermann, d. h. auch völlig fremde Kinder zugänglich sind, eher in die Kompetenz des Jugend- und Freizeitzentrums bzw. der im Stadtteil tätigen Sozialpädagogin des Jugendamtes fallen. Regelmäßige Kontakte mit der örtlichen Sozialpädagogin des Jugendamtes dienen der Koordination der Bildungsangebote der verschiedenen Einrichtungen.

Aktivitäten, die aus der Schule herausführen, sind ferner in Form kleinerer Exkursionen denkbar, die auch die Stadtteilgrenzen überschreiten können und nicht auf die Kinder einer einzigen Klasse beschränkt zu sein brauchen, sondern als „schulöffentliche“ Veranstaltungen Kinder anderer Jahrgänge, solche aus dem Halbtagszug der Schule oder erneut Geschwister und Freunde der Schüler umfassen können.

Kooperation mit außerschulischen Institutionen

Nahmen die bisher aufgezählten Möglichkeiten stets von der Stammgruppe einer Klasse und dem Gebäude des Grund-

schulprojektes ihren Ausgang, sind auch Aktivitäten an außerschulischen Lernorten und unter der Trägerschaft anderer Organisationen der Jugendarbeit denkbar. Insbesondere mit dem Jugend- und Freizeitzentrum wird eine institutionalisierte Kooperation angestrebt, die für einzelne Veranstaltungen den Charakter eines Lernverbundes annehmen könnte. Laienspiel-, Musik- oder andere Gruppen könnten Kinder aus Schule und Stadtteil gemeinsam aufnehmen und dadurch die Gefahr einer Isolierung der Ganztagskinder reduzieren. Umgekehrt könnten im Rahmen einzelner Projekte, zum Beispiel bei der Einrichtung einer Fahrradwerkstatt, beim Bauen von Buden oder der Durchführung einer Stadtteilsausstellung einzelne Aktivitäten des Jugend- und Freizeitentrums auf dem Gelände des Grundschulprojekts stattfinden, wenn sie ohnehin auf das Interesse einer größeren Kinderzahl aus dem Grundschulprojekt stoßen.

In gleicher Weise sind gemeinsame Veranstaltungen der Schule und der Kirche sowie der Schule und der Kindergärten denkbar und bereits durchgeführt worden. So war im ersten Jahr die Schule beispielsweise beim „Tag der offenen Tür“ im Kindergarten beteiligt und erhielt dort einen Raum zur Selbstdarstellung und Information der Eltern der zukünftigen Erstkläßler. Bücher, Spiel- und Lernmaterial aus dem Grundschulprojekt sowie einzelne dort erstellte Produkte, Fotos und anderes Informationsmaterial waren der Hintergrund für zahlreiche Gespräche, die die Mitarbeiter und Eltern der Schule mit Kindergarteneltern und anderen interessierten Eltern führten. Die Kinder des Grundschulprojekts nutzten die Gelegenheit, ihren ehemaligen Kindergarten wieder zu besuchen und Kontakte zu ihren ehemaligen Spielgefährten aufzufrischen; die Kindergartenkinder konnten die Spiel- und Lernmaterialien der Grundschule erproben.

Das Bemühen der Mitarbeiter, Probleme, die sich im Zusammenhang mit der Einschulung der Kinder ergeben könnten, frühzeitig zu erkennen und zu berücksichtigen, führte im übrigen zu einer engen Zusammenarbeit mit den Kindergärten, die in der regelmäßigen Beteiligung der Mitarbeiter des Grundschulprojekts an den Sitzungen des Kindergartenrates ihren Niederschlag fand. In diesem Sinne besuchten auch die Kindergartenkinder im Frühsommer das Grundschulprojekt und nahmen mit ihren Kindergärtnerinnen am Unterricht teil. Für die Zukunft ist eine von Kindergarten und Ganztagsschule gemeinsam organisierte Ausstellung von pädagogisch wertvollen Spielen und Büchern im Gespräch.

Schließlich kann das Grundschulprojekt für die außerschulischen Institutionen der Jugend- und Freizeitarbeit die Funktion eines „Horchpostens“ wahrnehmen, indem es Anregungen der Eltern weitergibt oder – wo Schwellenängste bestehen – diesen den Zugang zu den anderen Institutionen vermittelt. Ein Beispiel, dessen Realisierung im ersten Praxisjahr leider noch nicht gelang, war der Wunsch einer Mutter nach Einrichtung eines Schwimmkurses für Erwachsene in einem der stadtteilnahen Bäder bei einer ihr vertrauten Schwimmlehrerin.



Tag der Offenen Tür im Kindergarten

Bei allen stadtteilbezogenen Aktivitäten muß die primäre Bezugsgruppe für die Lehrer und sozialpädagogischen Fachkräfte der Schule stets die eigene Kindergruppe sein. Nur so kann es gelingen, in den Stadtteil hineinzuwirken und umgekehrt Aktivitäten aus dem Stadtteil in die Schule hereinzuholen. Der konstante Bezug zu einer festen Jahrgangsklasse ist zugleich die entscheidende Voraussetzung dafür, daß es im innerschulischen Raum nicht zu einer unerwünschten

Funktionentrennung kommt, die die Rolle der sozialpädagogischen Kräfte allzu leicht auf diejenige eines „Pausencloowns“ verkürzen würde, während die vermeintlich „wichtigeren“ Dinge ausschließlich in Lehrerhand blieben. Die in der Aufgabenstellung für das Grundschulprojekt angestrebte Überwindung der Trennung von Schul- und Sozialpädagogik kann nur gelingen, wenn diese Trennung in der Praxis nicht erneuert, sondern von *beiden* Berufsgruppen in gemeinsamer Arbeit aufgehoben wird.

Nutzung außerschulischer Lernorte

Im Sinne einer methodischen, thematischen und institutionellen Öffnung der Schule wird im Grundschulprojekt Gievenbeck schließlich der Versuch unternommen, auch Institutionen und Plätze für Lernprozesse der Kinder zu erschließen, deren Auftrag oder Funktion nicht primär pädagogische sind. Schon vor Beginn des Schuljahres unternahmen die Mitarbeiter und die Wissenschaftliche Begleitung eine ausgedehnte Rundfahrt durch Gievenbeck und die angrenzenden Bereiche, um Straße für Straße festzustellen, wo sich – etwas pädagogische Phantasie vorausgesetzt – außerschulische Lernangebote ansiedeln ließen. Das Ergebnis war nicht sehr erfreulich: Außer einem Maler, einem Installateur, einem Schuster, einem Schreiner und zwei Bäckern gibt es nahezu keine Handwerker und überhaupt keinen Produktionsbetrieb im näheren Umkreis der Schule. Gievenbeck ist ein Stadtteil zum Schlafen, Konsumieren, Studieren oder Kranksein und bietet allenfalls Möglichkeiten, etwas über Universitätskliniken, Kasernen und Baustellen zu erfahren. Immerhin gibt es auch einen Bauernhof, eine Sternwarte und mehrere Gärtnereien. Das Naturkundemuseum, der Schloßpark und ein Wäldchen sind mit den schon fast „schuleigenen“ VW-Bussen zweier Mitarbeiterinnen schnell zu erreichen. Wichtige verkehrstechnische Dinge wie Bahnhof, Hafen oder Flugplatz liegen allerdings außerhalb des näheren Schuleinzugsgebietes, ebenso die Feuerwehr, die Polizei, das Rathaus und die Stadtwerke.

Die Bemühungen, solche Lernorte zu erschließen, hatten unterschiedlichen Erfolg (vgl. die Schilderung der Projekte im Abschnitt 4.3). Ein Steinmetz nahm uns gern auf; der städtische Fuhrpark lehnte eine Besichtigung wegen angeblicher Unfallgefahr ab, stellte aber einen Stadtbus samt einem pädagogisch sehr geschickten Fahrer für eine Rundfahrt durch den Stadtteil bereit. Während die Kirche und der Seniorenclub für die Kinder offenstanden, trauten wir uns

The map shows a residential area with various landmarks labeled in German. The labels include:

- Einkaufszentrum: Sparkasse, Supermarkt, Drogerie, Apotheke, Obstladen, Schlachter, Bäcker, Büchereibus
- Post
- Kleingärten
- Sternwarte
- Reithalle
- Bach
- Übergangswohnheim
- Schwimmbad
- Institut für Sportmedizin
- Naturwissenschaftliche Institute
- Mensa/ Großküche
- Landwirtschaftsinst.
- Ev. Kirche
- Hautklinik
- Schlittschuh-Teich
- Wartburg-Grundschule
- Kühe
- Zahnarzt
- Jugend- u. Freizeitzentrum
- Gärtnerei
- Bach
- Kindergarten
- Kirche
- Schulkindergarten
- Hubschrauberlandeplatz
- Fischerbeek
- Felder
- Grundschule

nicht, auch das Altersheim zu besuchen. Unsere stille Hoffnung, Lernprozesse auch für eine längere Periode aus der Schule auszulagern und an außerschulischen Lernorten anzusiedeln, bleibt ein heimliches Ziel, das wir hartnäckig, aber ohne Illusionen verfolgen. Es fehlt uns dazu nicht nur an geeigneten Institutionen im Stadtteil selber, sondern hin und wieder auch am Mut zur eigenen Courage.

Wissenschaftliche Begleitforschung und konzeptionelle Entwicklungsarbeit haben im Grundschulprojekt Gievenbeck nicht erst mit der offiziellen Einrichtung einer Wissenschaftlichen Begleitung durch den Kultusminister begonnen. Schon in der Vorbereitungs- und Planungsphase hat die Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster in enger Zusammenarbeit mit den verschiedenen Gremien der Schulverwaltung, Schulaufsicht und Forschungsförderung an der Entwicklung und Realisation des Grundschulprojektes Anteil gehabt.

Forschungs- und Entwicklungsarbeit sind im Grundschulprojekt Gievenbeck kein Privileg der hauptamtlichen Wissenschaftler. Vielmehr kann mit Fug und Recht behauptet werden, daß Forschung, verstanden als systematische Klärung von Zielen und Aufgaben, kritische Überprüfung von Verfahren und Handlungsmustern und behutsame und kontrollierte Erprobung neuer Gedanken und Entwürfe, von allen Mitarbeitern der Arbeitsgruppe Grundschulprojekt Gievenbeck – Lehrern, Sozialpädagogen, Erziehungswissenschaftlern – seit ihrer Konstituierung gemeinsam vorgenommen wurde. Daran änderte sich mit Beginn der Praxisphase grundsätzlich nichts.

Aufgaben und Verfahren der Begleitforschung

Für das Verständnis der Begleitforschung ist eine grundlegende Aussage aus dem Antragspapier wichtig: „Die Wissenschaftliche Begleitung des Grundschulprojekts Gievenbeck strebt *keine Systemforschung* zur Legitimation einer prinzipiellen Überlegenheit ganztägig institutionalisierter Erziehung gegenüber der traditionellen Vormittagsschule an; ihr geht es vielmehr um eine *handlungsorientierende Entwicklungsforschung* für eine pädagogische Praxis und Theoriebildung im Sinne der Projektziele. Gemeinsame Forschungsfragen der Mitarbeiter im Sinne dieser Definition lauten zum Beispiel:

- Wie lernen Kinder in methodisch, thematisch und institutionell offenen Situationen, und wie lassen sich solche Situationen herstellen?
- Wie lernen Kinder im Fachunterricht, wenn dieser durch fächerübergreifenden Unterricht ergänzt wird?
- Wie und wo können Kinder in der Schule Gelerntes außer-

halb der Schule anwenden, und welche neuen Lernmöglichkeiten ergeben sich daraus für die Schule?

– Wie müssen Lernmittel beschaffen sein, die fachliches Lernen durch fächerübergreifendes und institutionell offenes Lernen und Lehren ergänzen und erweitern?

– Welche Maßnahmen müssen getroffen werden, damit ganztägige Erziehung weder zu einem ausschließlichen Angebot für Kinder aus Problemfamilien wird (Widerspruch zur Aufgabe sozialer Koedukation) noch die Eltern lediglich von ihrer Erziehungsverantwortung entlastet?

Zur Klärung dieser Fragen dienen verschiedene *Forschungsinstrumente*. Basismaterial für die wechselseitige Beratung der Mitarbeiter ist die regelmäßige, nichtstandardisierte teilnehmende Beobachtung, die von der Wissenschaftlichen Begleitung zwei- bis dreimal wöchentlich durchgeführt wird und in umfangreichen Protokollen ihren Niederschlag findet. Dabei gab es im Laufe des Jahres unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte.

In den ersten sechs Wochen nach Aufnahme des Schulbetriebes wurde die Praxis *Tag für Tag* durch einen Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Begleitung mitprotokolliert, während gleichzeitig die Lehrerinnen und die Erzieherin systematisch Tagebuch führten und alle ihnen wichtigen Ereignisse festhielten. Im Abstand von vierzehn Tagen wurde das gesammelte Material vervielfältigt und im engsten Mitarbeiterkreis besprochen. Ein und dasselbe Ereignis wurde so aus ganz unterschiedlichen Perspektiven dargestellt und interpretiert.

Schon die Lektüre der Tagebücher der Kollegen führte dazu, daß alle Mitarbeiter ihr Verhalten überdachten und im Sinne einer besseren Teamarbeit veränderten. Gravierende Gegensätze bei der Beurteilung einzelner Situationen oder Entscheidungen wurden zum Gegenstand von Besprechungen, die bis tief in die Nacht dauerten und in großer Offenheit geführt wurden. Wir haben bereits ausgeführt, welche Bedeutung diese Offenheit für das Gelingen der Teamarbeit hat (vgl. Abschnitt 3.5.3).

Nachdem das Klassenteam einen annehmbaren Zusammenhalt gefunden hatte, in dem unterschiedliche persönliche Präferenzen toleriert werden konnten und ernsthafte Zerwürfnisse nicht zu befürchten waren, verlagerte sich das Interesse der Gruppe auf die Weiterentwicklung der gemeinsamen Praxis. *Gezielte Beobachtungen zu einzelnen Lernbereichen sowie einzelner Kinder* wurden nun erforderlich.

Sie bildeten die Basis für organisatorische und didaktische Veränderungen sowie für die Einzelfallstudien, die über einige Kinder angefertigt wurden.

In der zweiten Schuljahreshälfte fand das Team endlich Zeit, *umfassendere pädagogische Projekte* anzugehen, die von den ersten Planungen an systematisch beobachtet und ausgewertet wurden. Da in diesen Projekten, zum Beispiel dem „Schulwegprojekt“ oder dem Projekt „Kinder und alte Leute“, häufig in Kleingruppen gearbeitet wurde, übernahmen die Lehrer und Erzieher die Selbstbeobachtung in den Gruppen, in denen kein Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Begleitung anwesend war. Die Protokolle dieser Projekte zählen zu den spannendsten Zwischenprodukten der Wissenschaftlichen Begleitung, da sie die unvermeidliche und den Pädagogen immer wieder herausfordernde Differenz zwischen Planung und Wirklichkeit in pädagogischen Prozessen besonders deutlich machen und oft ungeahnte und überraschende Wendungen in der Realisation von Projektunterricht festhalten.

Schon die Wahl der Beobachtungsgegenstände läßt deutlich werden, daß die Begleitforschung im Grundschulprojekt an einem Erfahrungsbegriff orientiert ist, der unter dem Primat der Praxis steht. Die praktischen Mitarbeiter sind nicht Ausführungsorgane theoretischer Entwürfe, und die wissenschaftlichen Mitarbeiter suchen nicht vorrangig Erkenntnis um der Theorie willen. Vielmehr bringen alle Mitarbeiter ihre jeweilige Qualifikation in den gemeinsamen Versuch ein, im pädagogischen Experiment die Entwicklung eines handlungsorientierenden Konzeptes mit der Erforschung der pädagogischen Praxis im Sinne einer permanenten Korrektur des Konzepts durch die Praxis wie der Praxis durch das Konzept zu verbinden.

Neben der beschriebenen Prozeßbeobachtung dienen so der permanente direkte Gedankenaustausch unter den Mitarbeitern und die gemeinsame Ausarbeitung von Lernsituationen und Unterrichtsprojekten als wichtigste Forschungsinstrumente. Voraussetzung dafür ist, daß sich die praktischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter in ihrem Dialog aufgrund von Leistungen, die sie zur Verbesserung der pädagogischen Praxis erbringen, als gleichberechtigte Partner anerkennen können.

Gleichberechtigung bedeutet dabei nicht nur, daß *alle* Mitarbeiter – Praktiker wie Wissenschaftler – ihre unterschiedliche Versiertheit in theoretischer Diskussion voreinander

offenlegen können, sondern auch, daß *alle* Mitarbeiter – Wissenschaftler wie Praktiker – ihre partielle Hilflosigkeit angesichts einzelner konkreter pädagogischer Probleme eingestehen können, für die es weder in der Erfahrung noch in der Literatur einfache Lösungen gibt. Gleichberechtigung bedeutet jedoch nicht, daß die wissenschaftlichen Mitarbeiter die Praxis der praktischen Mitarbeiter planen. Solche Verdächtigungen wurden von Außenstehenden aus Unkenntnis der Beratungsprozesse gelegentlich geäußert. Die Mitarbeiter sahen darin ein Indiz für die Unsicherheit, die im Schulwesen immer noch der Teamarbeit unter Kollegen und der praktischen Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis entgegengebracht wird.

Zwar plant die Wissenschaftliche Begleitung nicht die Praxis, wohl aber macht sie zahlreiche *Vorschläge* für Veränderungen in der Praxis, die dann von den pädagogischen Mitarbeitern angenommen, abgewandelt oder verworfen werden. Solche Vorschläge beziehen sich:

- auf die Ebene der Organisation (institutionelle Gestaltung des Projekts),
- auf die Ebene der Didaktik und Unterrichtsplanung,
- auf das individuelle Erziehverhalten,
- auf den Umgang mit einzelnen Schülern und die Beurteilung ihrer Entwicklungsprozesse und
- unter der Perspektive der Fortentwicklung des Projektes auf die Zusammenarbeit mit den administrativen und politischen Gremien.

Einen nicht unbedeutenden Einfluß übt die Wissenschaftliche Begleitung jedoch einfach durch ihre schlichte Existenz aus, indem sie die Mitarbeiter zu ständiger Reflexion über das eigene Handeln und damit zu kritischer Selbstbeobachtung zwingt. Sie konfrontiert die Praxis permanent mit den in der Konzeption niedergelegten Zielen wie auch mit den eigenen Ansprüchen aller Mitarbeiter an eine verantwortbare Gestaltung einer pädagogischen Institution. Die wissenschaftlichen Begleiter sind also weder normative Wissenschaftler noch „Ober-Lehrer“, sondern eher zuweilen unbequeme Mahner, eine Aufgabe, die auch für sie selbst keineswegs immer angenehm ist, die aber anerkannt wird, solange sich die praktischen Mitarbeiter in ihrer Handlungsfreiheit nicht eingeschränkt zu fühlen brauchen und die Bedeutung der Theorie in ihrer Arbeit praktisch erfahren.

Bei alledem besteht kein Zweifel, daß die häufige Beobachtung des schulischen Geschehens auch anstrengend sein

kann, insbesondere deswegen, weil das Grundschulprojekt ohnehin einer besonders aufmerksamen Beobachtung seitens des Schulträgers und der Schulaufsichtsgremien sowie der zahlreichen Besucher unterliegt. Diese ständige Beobachtung ist nur für Mitarbeiter erträglich, die über ein gesundes Maß an Selbstsicherheit verfügen.

Manche Junglehrer, die in der Vorbereitungsphase des Grundschulprojektes zur Arbeitsgruppe gestoßen waren, weil sie in den Institutionen, in denen sie tätig waren, einen Praxisschock durchmachten und Stabilisierung und Unterstützung von der Arbeitsgruppe erhofften, mußten erleben, daß diese Erwartung nicht erfüllt werden konnte. Zwar ist das Grundschulprojekt auf Lehrer angewiesen, die die verbreitete Grundschulpraxis nicht als die einzig richtige und einzig denkbare betrachten. Sie müssen gleichwohl auch in der Regelschule besonders erfolgreich gewesen sein, wenn sie den zusätzlichen Belastungen des Projektes gewachsen sein sollen.

Die Aufgabe der Wissenschaftlichen Begleitung besteht nicht so sehr in der Anleitung oder gar Belehrung der pädagogischen Mitarbeiter — eine solche haben diese wahrlich nicht nötig —, sondern ist im Kontext einer *Fortbildung als Bestandteil der täglichen Praxis* zu sehen, die die *pädagogischen Mitarbeiter selbst* leisten müssen. Die Wissenschaftliche Begleitung kann in einen solchen Kontext lediglich Beobachtungen einbringen und Diskussionen anregen. Und sie kann unter der Fragestellung nach der Übertragbarkeit der jeweiligen Erfahrungen durch Aufzeichnung und Veranschaulichung der Praxis pädagogischen Ansprüchen zur Anerkennung verhelfen und die Bedingungen oder Hemmnisse ihrer Verwirklichung aufzeigen.

Das Problem der Übertragbarkeit

Es wäre ein Mißverständnis, die Frage nach der Übertragbarkeit der Strukturen und Erfahrungen des Grundschulprojekts auf andere Schulen so zu stellen, als handle es sich um einen *Schulversuch*, der nach kurzer Erprobungsphase problemlos multipliziert und anderenorts wiederholt werden könne. Eine solche Vorstellung von Übertragbarkeit wäre einem technischen Verständnis von Pädagogik verhaftet und auf eine quasi-industrielle Produktion pädagogischer Prozesse unter standardisierten Bedingungen ausgerichtet. Das Grundschulprojekt Gievenbeck ist jedoch weder rechtlich noch faktisch ein *Schulversuch*. Es handelt sich vielmehr um ein

Modellvorhaben, das keineswegs in die Serienproduktion gehen soll, sondern unter besonderen äußeren Bedingungen exakt definierte Ziele erreichen und Aufgaben erfüllen soll, die zwar die Ziele und Aufgaben der Regelschule beinhalten, aber auch über diese hinausgehen. Darum kann die Frage nach der Übertragbarkeit legitimerweise nur dahingehend gestellt werden, *welche Impulse* aus der Arbeit des Grundschulprojekts Gievenbeck zur Verbesserung der pädagogischen Praxis an anderen Schulen ausgehen können.

Bei der Klärung dieser Frage ist allerdings folgendes zu berücksichtigen: Die Mitarbeiter des ersten Jahres haben sich über einen Zeitraum von zwei Jahren zusammen mit Lehrern aus der näheren und weiteren Umgebung Münsters auf ihre Arbeit vorbereitet, nachdem sich ein Teil von ihnen jahrelang in der Nachmittagsschule um eine adäquate Förderung der Kinder der Wartburgschule bemüht hatte. Ohne diese Vorbereitung wäre es nicht möglich gewesen, in der beschriebenen Weise die Praxis des Grundschulprojekts gemeinsam zu beraten und zu entwickeln. Bereits in der Vorbereitungsphase, die von allen, die in ihr zusammengearbeitet haben, als eine Weiterbildung der Wissenschaftler durch die Praktiker und eine Weiterbildung der Praktiker durch die Wissenschaftler verstanden wurde, stand die Planung, Durchführung und Auswertung von Praxis im Vordergrund. Abgehoben von dieser Vorgeschichte und von diesem Primat der Praxis ist eine Übertragung der Erfahrungen des ersten Jahres weder möglich noch wünschenswert.

Nicht wünschenswert ist eine einfache Übertragung von Erfahrungen und Erkenntnissen, weil es im Bereich pädagogischen Handelns im Unterschied zu demjenigen des technologischen Handelns keine Möglichkeit linearer Wiederholung gibt. Stets sind es neue und andere Kinder mit zwar typisierbaren, aber doch individuellen Erfahrungen und Biographien, an welche pädagogische Praxis immer wieder originär anknüpfen muß.

Nicht möglich ist eine einfache Übertragung, weil auch die in der pädagogischen Praxis tätigen Akteure stets andere sind, die sich nicht einfach durch die Übernahme fremder Erfahrungen fortbilden können, sondern nur durch die Art und Weise, in der sie ihre eigene Praxis planen, auswerten und weiterführen und dabei *eigene* Erfahrungen machen.

Was die Transferierbarkeit der Erfahrungen und Prozesse des ersten Jahres auf die weiteren Klassen im Ganztagsschul-

zweig der Wartburg-Grundschule betrifft, ist das Grundschulprojekt in besonderem Maße darauf angewiesen, daß praktische Mitarbeiter gewonnen und eingestellt werden können, die bereit und in der Lage sind, auf der begonnenen Arbeit aufzubauen und diese durch eigene Initiativen weiterzuentwickeln. Hierfür eignen sich nur Lehrer und Sozialpädagogen, die sich unter normalen Bedingungen pädagogischen Alltagshandelns bereits in der Praxis um eine methodisch, thematisch und institutionell offene Gestaltung pädagogischer Prozesse bemüht und verdient gemacht haben.

Die Probleme, welche sich einer Übertragung unserer Erfahrungen auf andere Institutionen stellen, sind mit den genannten vergleichbar. Sie sind zudem allen bekannt, die sich in ihrer eigenen Praxis um eine Verbesserung der Grundschule bemühen. Am Ende kommt es auf den pädagogischen Konsens eines jeden Lehrerkollegiums an, weil der Verbesserung der pädagogischen Praxis nur gedient werden kann, wenn sich Praktiker über ihre Arbeit gemeinsam vor Ort verständigen und durch eigene wissenschaftliche und praktische Fortbildung die Voraussetzungen dafür schaffen, daß zusammen mit allen anderen beteiligten Instanzen die Praxis vernünftiger gestaltet wird.

In diesem Sinne wendet sich unser Bericht nicht vorrangig oder gar ausschließlich an Lehrer an Ganztagschulen. Die beschriebene Zeitstruktur, die Raumaufteilung, die notwendige Berücksichtigung der Bedeutung der Handlungsfelder und die Orientierung an Konzentrierenden Mitten in pädagogischen Projekten können auch in der Halbtagschule eingeführt bzw. ernstgenommen werden. Dort sind hierfür auch nicht unbedingt sozialpädagogische Mitarbeiter erforderlich. Dies belegen schon die Erfahrungen anderer Schulen, denen die Arbeit im Grundschulprojekt zahlreiche Anregungen verdankt.

Wichtig bleibt jedoch, daß eine nachhaltige Verbesserung pädagogischer Praxis auf dem Wege einer bloßen Übernahme einzelner Strukturelemente nicht gelingen kann. Die pädagogische Praxis kann insgesamt nur besser werden, wenn sich die Zusammenarbeit zwischen professionellen Pädagogen und Kindern an der Aufgabe einer Einführung und Beteiligung der nachwachsenden Generation in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern ausrichtet und die Gesellschaft sich hierauf auch praktisch einläßt. Wo dieses unterbleibt, ist von *Ganztagschulen* nur eine zusätzliche Verschulung des Lernens zu erwarten, die heute niemand mehr ernsthaft wollen kann.

Stellenbeschreibung der sozialpädagogischen Fachkräfte

1. *Organisation von Spiel- und Freizeitaktivitäten*

- 1.1 Spielen mit den Kindern
- 1.2 Organisation und Durchführung von Arbeitsgemeinschaften
- 1.3 Gestaltung von Sport, Tanz und Bewegungsspielen
- 1.4 Werken, Basteln, Musizieren mit den Kindern
- 1.5 Bauen, Konstruieren, Darstellen und Gestalten mit den Kindern
- 1.6 Begleitung der Kinder bei Besorgungen und Spaziergängen
- 1.7 Gestaltung von Festen und Feiern
- 1.8 Durchführung von Ausflügen und Schulfahrten

2. *Einzelkontakte, Beratung, Erziehungshilfe*

- 2.1 Schülerbeobachtung im Unterricht und bei anderen Veranstaltungen
- 2.2 Empfehlungen und Durchführung individueller Förderungsmaßnahmen
- 2.3 Zusammenarbeit und Abstimmung der Aktivitäten mit den regionalen sozialen Diensten
- 2.4 Zusammenarbeit mit Erziehungsberatungsstellen und schulpсихologischem Dienst
(„Zusammenarbeit der Erzieherin der Ganztagsschule und der Sozialpädagogen der außerschulischen Jugendarbeit in Gievenbeck“ siehe unten.)

3. *Elternarbeit*

- 3.1 Information und Verständigung mit den Eltern über:
 - Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder
 - pädagogisch/didaktische Planungen
 - unterrichtliche und erzieherische Vorhaben und Einzelmaßnahmen
 - Veranstaltungen der Schule
- 3.2 Gestaltung von Elternabenden
- 3.3 Hausbesuche
- 3.4 Durchführung von Veranstaltungen zur Elternbildung (in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen)
- 3.5 Hinweise auf Hilfsmöglichkeiten bei der Erziehung von entwicklungs- und/oder verhaltensgestörten Kindern
- 3.6 Anleitung der Eltern bei der Mitwirkung in Spiel und Unterricht

4. *Ganztagsschul-spezifische Tätigkeiten*

- 4.1 Betreuung der Kinder beim Essen
- 4.2 Betreuung der Kinder bei Ruhezeiten

- 4.3 Wahrnehmung von Aufgaben bei der Einbeziehung der Kinder in den Schulbetrieb (Aufräumen, Tischdecken, Abwaschen etc.)
- 4.4 Zur-Verfügung-Stehen für Gespräche und spontane Bedürfnisse der Kinder

5. Organisation von Lernsituationen

- 5.1 Vorbereitung, Gestaltung und Durchführung von Projekten
- 5.2 Organisation und Durchführung unterrichtsbegleitender Tätigkeiten
- 5.3 Ausarbeitung und Herstellung von Arbeitsmaterialien
- 5.4 Beschaffung von Unterrichtsmedien
- 5.5 Betreuung von Arbeitsgruppen
- 5.6 Anleitung von und Zusammenarbeit mit Eltern und Laienpädagogen
- 5.7 Begleitung der Kinder bei Unterrichtsgängen
- 5.8 Erschließung außerschulischer Lernorte/Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen

6. Forschungs- und Entwicklungsaufgaben

- 6.1 Teilnahme an Besprechungen mit der wissenschaftlichen Begleitung
- 6.2 Mitwirkung bei der Ausarbeitung von pädagogischen und didaktischen Konzepten
- 6.3 Mitwirkung bei der Planung von Unterrichtseinheiten und Projekten
- 6.4 Anfertigung von Beobachtungsprotokollen und Entwicklungsberichten
- 6.5 Mitwirkung an Dokumentationen
- 6.6 Mitwirkung an Tagungen und Kongressen

7. Verwaltung

- 7.1 Wahrnehmung notwendiger Verwaltungsarbeiten (Korrespondenz, Statistik, Führen von Listen aller Art etc.), soweit sie nicht in den Zuständigkeitsbereich der Schulleitung fallen
- 7.2 Beschaffung von Lehr-, Anschauungs- und Arbeitsmitteln
- 7.3 Beschaffung von Geräten und Material für Bücherei, Werkraum, Spiel und Sport

8. Weiterbildung

- 8.1 Hospitation in anderen Ganztagschulen und Schulmodellen
- 8.2 Besuch von Tagungen und Kongressen

Zusammenarbeit der Erzieherin der Ganztagschule und der Sozialpädagogen der außerschulischen Jugendarbeit in Gievenbeck

1. Zusammenarbeit im „Freizeitbereich“:

- Abstimmung der Freizeitprogramme (weit gefaßt) (Freizeitaktivitäten der Schule und der außerschulischen Jugendarbeit sollten sich ergänzen und vielfältig sein.)
- Durchführung von Freizeitprogrammen der außerschulischen Jugendarbeit für Grundschüler, abgestimmt mit der Wartburgschule
- Durchführung von gemeinsamen Freizeitaktivitäten (Feste, Wochenendfahrten, Ferienmaßnahmen etc.)
- Schaffung von Kontakten zwischen Ganztagschülern und Freizeitgruppen, -aktivitäten der außerschulischen Jugendarbeit; Integration der Ganztagschüler in diese Gruppen; Vermittlung einzelner Schüler in besondere Interessengruppen.

2. Zusammenarbeit bei der Einzelberatung:

- Austausch von Beobachtungen und Informationen über einzelne Schüler und ihre Familien mit dem Ziel einer gemeinsamen Diagnose
- Gemeinsame Aufstellung eines Hilfeplanes
- Absprache mit anderen regionalen sozialen Diensten (Doppelbetreuung soll vermieden werden!)
- Einzelbetreuung eines Schülers nach Absprache sowohl von der Erzieherin/Sozialpädagogin der Ganztagschule wie auch durch den Sozialpädagogen der außerschulischen Jugendarbeit (nur in „Einzelfällen“ möglich).

3. Elternarbeit:

- Gemeinsame Gestaltungen von Elternabenden
- Gemeinsame Veranstaltungen der Elternbildung
- Zusammenarbeit bei der Anleitung der Eltern oder anderer Erwachsener bei der Mitwirkung im Spiel (Durch Zusammenarbeit könnte erreicht werden, daß die Mitwirkung von Erwachsenen des Stadtteils sich sowohl auf die Schule als auch auf Programme der außerschulischen Jugendarbeit erstreckt!)

4. Zusammenarbeit mit anderen sozialpädagogischen Einrichtungen:

- a) Einzelberatung: Schaffung eines „Arbeitskreises Einzelhilfe“ unter Einbeziehung der Schulen; die Organisation und die Begleitung sollte zunächst vom Sozialpädagogen der außerschulischen Jugendarbeit geleistet werden.
- b) Freizeitbereich: Einrichtung eines Arbeitskreises mit allen Organisationen der außerschulischen Jugendarbeit einschließlich Vertretern der Schulen und Kindergärten; auch hier sollte die Organisation und Begleitung beim Sozialpädagogen der außerschulischen Jugendarbeit liegen.

5. Einbeziehung der Ganztagschule – und auch der anderen Schulen – in die Vorüberlegungen zur außerschulischen Jugendarbeit im Jugendzentrum Gievenbeck.

Kosten- und Finanzierungsübersicht

1. Errichtungskosten für den Schulträger (nach erfolgtem Endausbau)

a) Umbau eines vorhandenen Schulgebäudes im Sinne des Raumprogramms (vgl. Abschnitt 3.2), bestehend aus folgenden Einzelposten:	
– Umbau eines Klassenraumes in eine Küche mit Wasch- und Personalraum, Einbau eines Speiseaufzugs, Spülstraße,	
– Umbau eines Klassenraumes in ein Arbeitszimmer für die pädagogischen Mitarbeiter, zugleich Sekretariat und Elternsprechzimmer,	
– Umbau von drei Abstellräumen zu Waschräumen mit Toiletten,	
– Schaffung von drei Ausgangstüren,	
– neuer Innenanstrich sämtlicher Räume	= 220.000 DM
b) Erstanschaffungen:	
– Spiel- und Lernmaterialien, Unterrichtsmedien	= 40.000 DM
– Möbel, Inneneinrichtung, Küchenausstattung, Porzellan, Einrichtung eines Ruhe- und eines Werkraumes	= 86.980 DM
c) Umgestaltung der Außenanlagen:	
Drainage des Rasens, Anlage einer Spielfläche mit Arena für Theaterspiele, Sitzbänke, Schulgarten, Sandkasten, Materialschuppen	= 65.000 DM
Summe	411.980 DM

2. Jährliche laufende Kosten des Schulträgers (nach erfolgtem Endausbau)

a) Sachkosten:	
Laufende Unterhaltungs- und Betriebskosten	9.600 DM
Laufende Ersatzbeschaffungen	4.000 DM
Kostenzuschuß zum Mittagessen (für 100 Kinder an drei Wochentagen)	24.960 DM
b) Personalkosten:	
4 halbe Stellen für Erzieherinnen BAT VIb	82.970 DM
Schulsekretärin (8 Wochenstunden)	8.622 DM
Küchenhilfe (10 Wochenstunden)	<u>8.320 DM</u>
	138.472 DM

3. Leistungen des Landes

Gewährung eines Lehrerzuschlages von 0,3 Lehrerstellen je Ganztagsklasse = 1,2 Lehrerstellen Besoldungsgruppe A 12.

4. Wissenschaftliche Begleitung

Kosten für einen Wissenschaftlichen Angestellten BAT IIa und eine Halbtags-Büroangestellte BAT VII, laufenden Geschäftsbedarf und Reisekostenvergütungen für eine Förderungsdauer von vier Jahren = 299.000 DM
Davon tragen der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und das Land Nordrhein-Westfalen jeweils 50 %.

(Alle Angaben in Preisen von 1980)